

MARIA LUISA TORNESELLO
IL SOGNO DI UNA SCUOLA
Lotte ed esperienze didattiche negli anni Settanta:
controscuola, tempo pieno, 150 ore
Petite pleissance, Pistoia, 2006
[Estratti]

Abbiamo pensato di riproporre queste pagine estratte dal libro di Maria Luisa Torneseello per suggerire alla riflessione sulla scuola di oggi il confronto con alcune questioni sollevate dal movimento della scuola dalla fine degli anni Sessanta a tutto il decennio successivo.

Troviamo, viste dall'alto, alcune interessanti analogie di fondo che sembrano riproporsi, forse figlie di questioni mai realmente risolte, oggi sollecitate dalla politica di depauperamento delle risorse della scuola pubblica in funzione di una progressiva privatizzazione della funzione educativa e formativa.

Nel ragionare attorno a queste questioni Maria Luisa ci ha suggerito un parallelismo tra le scuole popolari di allora e le scuole di italiano per stranieri di oggi, suggerimento che accogliamo proponendo il capitolo 2 "I volontari dei gruppi spontanei e delle scuole popolari".

Del capitolo 3 abbiamo scelto la parte che riguarda il movimento per il rifiuto dei libri di testo e una memoria sulla libreria "Calusca".

Il capitolo 5 è interamente dedicato all'antiautoritarismo, in voluta contrapposizione con il modello meritocratico proposto oggi nella scuola da teorici di governo come Robert Abravanel.

Il libro di Maria Luisa contiene naturalmente molto di più, e se il merito di ciò che è scritto è suo, la scelta dei tagli è nostra, come la responsabilità per quanto abbiamo lasciato fuori.

APM, 27.3.2011

Capitolo 2. I protagonisti.

2.2 I volontari dei gruppi spontanei e delle scuole popolari

Nel 1993 Goffredo Fofi pubblica un interessante libretto, *Strana gente. Un diario tra Sud e Nord*, che è appunto un vecchio diario ("due grossi quaderni coperti con carta da droghiere") dimenticato da molti anni in casa di amici napoletani "in una cassa di vecchie lettere e riviste"¹.

È proprio da questo libretto, diario di un'esperienza *in fieri* e quadro significativo delle tendenze dell'epoca, che vorrei partire per descrivere i volontari dei gruppi spontanei e delle scuole popolari: è infatti evidente in queste pagine il precisarsi di una forte connotazione politica nel lavoro "di servizio", che caratterizza il movimento del dissenso religioso a cui sia l'autore sia gran parte dei volontari sono molto vicini (o partecipi) e, in secondo luogo, il ricco e complesso intrecciarsi di esperienze e tendenze politiche, in un clima di apertura e di fervore tipico di questo periodo.

È lo stesso Fofi a riconoscerlo nell'*Introduzione*:

[Questo diario, ndr] mi ha emozionato, è ovvio, ma anche incuriosito: per il confronto con il me stesso di più di trent'anni fa, e soprattutto per il mondo che quasi quotidianamente rac-

conta. Non ci sono molte testimonianze su quel periodo [...], che pure è cruciale, essendo nientemeno che quello della fine dell'Italia contadina e dell'avvento del benessere. E ancor meno vi sono testimonianze che riguardino gruppi come quelli di cui ho avuto la fortuna di far parte, e le loro ricerche, le loro tensioni. [...] Di impronta pedagogica o religiosa, politica o più schiettamente sociale, il "riformismo" degli uni – in una vasta gamma di prospettive – aveva punti di contatto con il "radicalismo" degli altri per il semplice fatto di essere tutti "minoranze", e dunque di essere in pochi, e perciò informati gli uni degli altri, e più contigui di quanto alcuni (i più "politici") avrebbero voluto. Le diverse esperienze si incrociavano spesso tra loro.

[...] In comune con altri gruppi di allora c'era l'attenzione alla concretezza delle situazioni sociali in cui si operava o si voleva operare, il rispetto per le persone concrete che in esse agivano e soffrivano, la scelta di lavorare valorizzando "le basi" da cui si partiva e con cui si costruiva, mentre i grandi "manifesti", le grandi "ideologie", le grandi "organizzazioni" erano viste con diffidenza, e queste ultime, non diversamente da altre istituzioni, si pensava semmai di accerchiarle, influenzarle, modificarle a partire "dal basso"².

Ed ecco alcune delle esperienze narrate nel libro (la *strana gente* del titolo), che offrono un quadro vivacissimo degli intrecci di cui ho parlato sopra.

Il giovane Fofi, diplomato maestro, partecipa nel 1955-58 all'esperienza di Dolci in Sicilia.

¹ G. Fofi, *Strana gente. 1960. Un diario tra Sud e Nord*, Roma, Donzelli, 1993, p. VII.

² *Ibidem*, pp. VII-VIII.

Danilo Dolci, sceso in Sicilia nel 1953, aveva raccolto intorno a sé molti giovani di varia provenienza per un lavoro di intervento sociale nella zona allora miserrima di Partinico (provincia di Palermo). Io ero sceso verso la fine del 1955 e, all'incirca un anno dopo, mi ero insediato a Palermo nelle baracche del Cortile Cascino, da cui, per il bisogno di darmi una preparazione professionale, ero passato a Roma nell'autunno del 1958 con una piccola borsa di studio di Adriano Olivetti, che avevo ottenuto per il tramite dell'Associazione per l'intervento sociale (sede centrale a Torino) e della sua segretaria e fondatrice Gigliola Venturi. L'Ais raggruppava in varie città il lavoro di privati che sostenevano Dolci con piccole e grandi sottoscrizioni.

La borsa era per studiare da assistente sociale al Cepas, la scuola, pioniera in questo campo, fondata da Angela Zucconi. [...] Tra Dolci e i suoi collaboratori i rapporti si erano andati deteriorando, e nell'estate del 1959 si era giunti alla rottura; molti di noi, (tra cui Gisella [De Juvalta, *ndr*], un'assistente sociale che veniva da un'esperienza di "lavoro di comunità" sulle montagne dell'Abruzzo) trovavano paternalistico, confuso, opportunistico, e scarsamente incisivo il lavoro di Dolci e, d'accordo con l'Ais e con molti che lo avevano variamente aiutato, avevano deciso di scegliere un'altra zona d'intervento – stavolta in Calabria – dove operare con più rigore³.

Sono di questo periodo i contatti con Manlio Rossi Doria ed Ernesto De Martino, alternati al tirocinio in ospedale con i bambini difficili e alla intensa partecipazione ad alcune esperienze di carattere più spiccatamente religioso, come i raduni di Agape o gli incontri con Aldo Capitini, che sta organizzando il movimento non-violento (è di questo periodo la nascita della marcia Perugia-Assisi) e per primo parla a Fofi delle *Esperienze pastorali* di don Milani e delle "scuole per il popolo"⁴.

Alle vicende del luglio '60 si accompagna una tormentata riflessione politica e il precisarsi di un impegno diverso.

Poi [...] il gruppo si sciolse e per buona parte (Gisella, Giovanni Mottura, Vittorio Rieser, Anna Malvano, io e altri ancora) ci si concentrò a Torino attorno a Panzieri, che fondò di lì a poco i "Quaderni Rossi"⁵.

Per comprendere il movimento delle "scuole popolari" bisogna dunque rifarsi alla situazione di apertura democratica e di speranze che, nonostante le difficoltà, caratterizza gli anni Sessanta, ai fermenti che percorrono la società italiana (di cui il dissenso religioso rappresenta una parte non insignificante)⁶ e al delinarsi di una pratica politica nuova, le cui caratteristiche sono un impegno insieme personale e politico, la radicalità, l'organizzazione "dal basso" e l'autonomia.

Un caso emblematico di come si arriva alla costituzione di una "scuola popolare" ci è offerto dalla esperienza di

Cinisello Balsamo (Milano): vi partecipa un gruppo di giovani "che [aveva] alle spalle l'esperienza comune di lavoro nelle tradizionali unioni giovanili delle chiese evangeliche (valdese, metodista, e battista)" e che va maturando un forte impegno politico-sociale e una denuncia sempre più radicale della società capitalistica:

Nel '66 si era arrivati ad una decisione concreta: l'azione, di qualunque tipo fosse, doveva aver luogo nel settore della periferia milanese, dove lo sviluppo industriale, e di conseguenza l'immigrazione, erano in continuo aumento e l'oggetto, o meglio l'interlocutore sarebbe stato il proletariato e in particolare quello che subisce uno sfruttamento di tipo più brutale. Per questo come posto in cui lavorare è stato scelto Cinisello Balsamo. [...] Nell'autunno del '66 la famiglia di un pastore valdese è stata mandata in avanscoperta ad abitare a Cinisello per studiare direttamente la situazione e le possibilità di intervento, data l'impossibilità di farsi un'idea completa dalle notizie e statistiche ufficiali. Infine dopo ulteriori indagini, discussioni e riflessioni sul metodo e sul tipo di inserimento da attuarsi, il gruppo si è trovato d'accordo di partire nell'autunno '68 con una scuola serale per lavoratori che prepari all'esame di licenza media.

Perché la scelta di una scuola serale?

Nel '67 esce *Lettera a una professoressa*, libro scritto dai ragazzi di Barbiana della scuola di don Milani che è forse la prima pubblicazione a carattere divulgativo che contenga una chiara ed efficace denuncia della scuola di classe in Italia.

Il '68 è l'anno del Movimento Studentesco, in cui il problema della funzione della scuola nella società viene portato brutalmente a livello di opinione pubblica e in cui l'elaborazione di documenti sulla scuola assume una funzione importante: sia per l'aspetto di analisi delle strutture scolastiche (metodi autoritari, selezione degli studenti, metodi didattici repressivi ecc.) sia per l'aspetto più generale dei rapporti tra scuola e società capitalistica⁷.

La scelta della scuola serale permette di sfruttare le competenze dei componenti del gruppo, che sono insegnanti, studenti o impiegati, ma soprattutto di entrare in contatto col quartiere in modo più intimo e profondo, anche se si guarda più in là, ad un'azione politica, ad "interventi anche al di fuori del settore scuola". È il paradigma di tutte le scuole popolari, come si dirà nel convegno di Firenze del 27-29 giugno 1970⁸.

È proprio questa volontà di inserimento che spinge alcune famiglie del gruppo milanese a trasferire la propria abitazione a Cinisello.

Sei famiglie con un totale di 18 persone, bambini compresi (6) si buttano affannosamente a cercar casa, cosa non facile, perché viene presa la decisione di vivere tutti insieme con un esperimento di vita comunitaria. Con un po' di fortuna si riesce a trovare nello stesso stabile (uno di quei grossi scatoloni tipici

³ *Ibidem*, pp. IX-X.

⁴ Si vedano anche i contatti con Pettini e il MCE.

⁵ Fofi, *Strana gente*, cit., p. X.

⁶ Sul dissenso religioso in Italia e anche sul suo coinvolgimento nel problema della scuola e dell'istruzione popolare e democratica si vedano B. D'Avanzo, *Tra dissenso e rivoluzione. Gruppi cattolici a Firenze*, Bologna, Guaraldi, 1971 e F. Gentiloni e M. Vigli, *Chiesa per gli altri: esperienze delle comunità di base italiane*, Roma, Com – Nuovi tempi, 1985. Utilissima anche la consultazione del "Bollettino di collegamento fra comunità cristiane in Italia".

⁷ T. Bouchard, *Una scuola serale e una testimonianza all'interno del proletariato*, in "Inchiesta", a. II, n. 5 (inverno 1972), pp. 60-61.

⁸ B. Incatasciato, *Convegno nazionale di 'Scuola e quartiere'*, in "Cooperazione Educativa", a. XIX, n. 9, settembre 1970, pp. 4-8.

delle periferie industriali) un numero di appartamenti sufficiente per sistemarsi ed anche, al pianterreno dello stesso edificio, dei locali per la scuola serale⁹.

L'esperienza di Cinisello è interessante anche per un altro motivo: il gruppo avvia contemporaneamente un tentativo di vita comunitaria che, seppure non sempre presente nella cultura del movimento in Italia, ha avuto comunque delle realizzazioni interessanti.

Questo esperimento comunitario è una delle componenti più caratteristiche del lavoro di Cinisello: l'esigenza di superare l'isolamento della tradizionale famiglia non è una novità.

Da un lato la tematica comunitaria e anti-individualistica portata avanti negli ambienti evangelici come Agape, Riesi ecc. fornisce una spinta per questo tipo di iniziative, d'altro lato l'analisi politica della nostra società porta al desiderio di trovar forme nuove di vita che rompano la chiusura soffocante del tradizionale e ristretto nucleo familiare, tipico prodotto della società borghese [...]. Nell'ottobre del '68 si parte quindi con la scuola, la vita comunitaria e il lavoro di gruppo¹⁰.

La diffusione delle scuole popolari, iniziata fin dai primi anni Sessanta ad opera soprattutto di giovani cattolici "vincenziani" ma già aperti al messaggio sociale del Concilio, conosce una vera e propria impennata e un cambiamento radicale dopo il '67 (pubblicazione di *Lettera a una professoressa*) e il '68. Interessante a questo proposito la descrizione dello svilupparsi del fenomeno, che troviamo nella *Relazione introduttiva* all'incontro nazionale delle scuole popolari del novembre 1972:

Il movimento delle scuole popolari è stato caratterizzato fin dal suo inizio (che si può porre grosso modo nella seconda metà

degli anni '60) da una grande eterogeneità: erano presenti gruppi della "contestazione cattolica", altri legati al PCI, ai sindacati, e anche gruppi apolitici, tenuti insieme da un puro attivismo sociale. Le due componenti fondamentali erano quella cattolica e una componente che si può definire genericamente "populista". Dopo il 1967 un grande impulso ideologico venne alle scuole popolari dagli scritti di Don Milani e dall'esempio della scuola di Barbiana. Senza entrare nel merito della grande ricchezza di spunti di quella esperienza ormai storica, ricordiamo ora quale ne era la premessa fondamentale: la convinzione che "al povero manca solo la parola". Su questa base hanno potuto spesso ritenere di avere un ruolo politico da svolgere tra le masse, studenti e intellettuali che erano lontani loro stessi dalla politica (ma avevano la "parola") [...]. Da un punto di vista sociale, chi mandava avanti il lavoro erano soprattutto degli studenti formati all'interno del movimento del '68-'69, o più spesso ai suoi margini (il livello iniziale di coscienza di molte scuole non era alto), che spesso cercavano in questa forma di pratica sociale di base una via d'uscita dalle secche, prima, e dal riflusso vero e proprio, poi, di quello stesso movimento¹¹.

Una grande diffusione si verifica in Toscana, nel quadro del "cattolicesimo sociale" fiorentino, prodromo del "dis-senso religioso" che doveva coinvolgere alcuni suoi esponenti: ricordo l'opera di don Facibeni¹² e don Milani¹³, l'esperienza del quartiere Coreia di Livorno e l'opera di don Alfredo Nesi¹⁴, le scuole dell'Isolotto e della Casella. A Firenze si pubblica nel 1969 *Scuola e quartiere*, un notiziario sulle scuole popolari, e si organizza nel 1970 il primo incontro nazionale¹⁵.

La diffusione è capillare anche a Milano: si può dire che ogni quartiere periferico ha la sua scuola popolare¹⁶.

Interessanti i casi di Roma: l'esperienza di Prato Rotondo – Magliana (don Lutte), la scuola 725 dell'Acquedotto

⁹ Bouchard, *Una scuola serale e una testimonianza all'interno del proletariato*, cit., p. 62

¹⁰ *Ibidem*, p. 62.

¹¹ "Relazione introduttiva" all'incontro nazionale delle scuole popolari, Firenze, 4 novembre 1972, in "Bollettino di collegamento delle scuole popolari", n. 4, febbraio 1973, pp. 7-9, consultabile presso la Fondazione Feltrinelli, Milano. Nello stesso numero troviamo un elenco dei partecipanti, che ci serve a ricostruire la diffusione del movimento: Gruppo lavoratori-studenti Bassano del Grappa, Scuola popolare di Conselve, (Padova), Seconda scuola popolare di Pavia, Scuola popolare di Val Brembo (Bergamo), Scuola popolare della Ponticella di San Lazzaro (Bologna), Scuola popolare e doposcuola di Massa Pisana (Lucca), Centro di collegamento nazionale delle scuole popolari, Scuola popolare delle Cure (Firenze), Centro di collegamento dei collettivi politici romani, Scuola 12 Napoli, Collettivo di San Lorenzo (Roma), Gruppo studenti – operai di Caserta.

¹² Nel 1924, dopo gli orrori della prima guerra mondiale, don Giulio Facibeni fonda "L'Opera Madonnina del Grappa" per aiutare gli orfani nel proseguimento degli studi. Il nome di questo sacerdote figura nell'elenco dei Giusti (in ricordo di coloro che in tutto il mondo aiutarono gli ebrei durante la persecuzione nazista). Nel dopoguerra si distingue per il suo impegno sociale aperto e libero da cautele e condizionamenti: non a caso diventa un maestro per molti sacerdoti fiorentini, fra cui don Milani, e incorre nelle sanzioni della gerarchia ecclesiastica.

¹³ Ricordo le esperienze di scuola a Calenzano e Barbiana. Alcune associazioni legate all'insegnamento di don Milani sono tuttora esistenti e attive nell'ambito del volontariato e del pacifismo.

¹⁴ O. e R. Pompeo, *Dalla coreia di Livorno*, "Riforma della scuola", a. XV, n. 12, dicembre 1969. Per un resoconto particolareggiato dell'esperienza scolastica nella Coreia di Livorno, si rimanda al paragrafo 3.2.2 del presente lavoro (*Quaderni di Coreia*).

¹⁵ *Scuola e quartiere. Incontro nazionale dei gruppi di base*, Firenze, 27-29 giugno 1970, in FPM, Carte "A. Chiaia", scatola AC 2, fasc. 1 (c'è un elenco delle scuole popolari di tutta Italia).

¹⁶ Ricordo, fra le altre, la scuola popolare di via Varè, alla Bovisa, tenuta da don Virginio Colmegna, che agirà in stretto collegamento con la Scuola media "Marelli" nella battaglia per il doposcuola e il tempo pieno e per le commissioni speciali d'esame per gli adulti, fino all'avvento delle 150 ore. I materiali della scuola popolare sono in FPM, Carte "A. Chiaia", scatola AC 2, fasc. 1: Scuola popolare di via Varè 15, *Documentazione del lavoro di un anno, 1972/73* (stampato in proprio nel luglio 1973) e ... *E allora mettiamoci a fare scuola tra di noi!*, s. d. Si veda anche il fascicolo ciclostilato *Scuola popolare di un quartiere operaio* (3 febbraio 1973), della Cooperativa di cultura popolare "don Lorenzo Milani", via Adriano 2, Milano. Il lavoro della scuola popolare di via Varè nell'anno scolastico 1973/74 è stato pubblicato da Coines (Gruppo scuola popolare, *Una scuola fatta da noi*, Roma, 1975).

Felice (don Sardelli)¹⁷. E ancora troviamo numerose scuole popolari in Piemonte, in Veneto, in Campania, anche se in quest'ultima regione prevale l'elemento laico.

Dati significativi sugli "insegnanti" delle scuole popolari si possono ricavare dalle descrizioni in prima persona di queste esperienze, che furono abbondanti ed ebbero una notevole circolazione. Partecipano volontariamente a queste iniziative soprattutto gli studenti, parecchi insegnanti, pochi operai: troviamo inoltre, come collaboratori, gruppi cattolici e militanti della sinistra parlamentare ed extraparlamentare (come giustamente osserva Maria Orecchia¹⁸, la collaborazione avviene fra cattolici e gruppi extraparlamentari o, specialmente in alcune situazioni toscane, fra cattolici e sinistra parlamentare, quasi mai fra sinistra parlamentare ed extraparlamentare).

Chi siamo.

Siamo gruppi di studenti, di insegnanti, di genitori che a Firenze, in alcuni quartieri cittadini ed in alcuni centri della provincia, hanno cominciato a svolgere un lavoro politico che pone la scuola come uno degli obiettivi più importanti sui quali sviluppare un movimento popolare [...] (perché) nella scuola si attua la prima fondamentale discriminazione, la prima di una lunga serie che il figlio dell'operaio, del contadino, del piccolo impiegato dovrà subire nel corso della sua vita.

Nella scuola si approfondisce la divisione tra classe dirigente e classe subalterna, tra il lavoro manuale e il lavoro intellettuale. "Sa, suo figlio non è portato per lo studio: è più adatto al lavoro pratico, lo mandi alle professionali semmai" dice il professore. Ed il genitore torna via umiliato¹⁹.

Il nostro intervento nel quartiere è iniziato circa 12 anni fa. Andavamo alla Casella [quartiere di case minime a Firenze, ndr], provenendo da altre zone, come gruppo vincenziano a portar pacchi.

Successivamente due componenti del gruppo vi si sono stabiliti e così il nostro rapporto da sporadico è diventato costante. Dell'originario gruppo vincenziano di 20 persone rimasero solo 5.

Coll'impegno nel quartiere noi cercavamo di testimoniare il Vangelo [...] Il movimento di base creatosi all'indomani del-

l'alluvione e delle grandi lotte del '68-'69 portarono a un salto di qualità. Fu in questo periodo che, pur rimanendo credenti (dal punto di vista religioso il nostro quartiere condivideva le sorti dell'Isolotto), si arrivò al marxismo.

L'intervento più diretto nel quartiere è databile con la nascita del Doposcuola per ragazzi delle medie, sollecitato da *Lettera a una professoressa* (come si è verificato per la totalità dei doposcuola di quartiere di Firenze)²⁰.

Scuole serali e doposcuola a Firenze²¹

{...}

Un ruolo di spicco esercitano i sacerdoti (dalle figure carismatiche di don Milani, don Mazzi, don Lutte ai semplici parroci o agli insegnanti di religione impegnati nelle lotte all'interno della scuola, che a volte rifiutano il ruolo con passaggio allo stato laicale)²². Non mi soffermerò sulle figure più note e studiate, ma mi limiterò ad alcuni esempi meno conosciuti anche se non meno significativi e indicativi di una tendenza generalizzata.

Comincerò con la vicenda di Pratorotondo – Magliana (Roma) in cui si è svolta l'opera di don Gerardo Lutte, per la risonanza che ha avuto nel movimento e anche nel mondo della scuola "aperta". In essa si evidenziano infatti alcuni problemi importanti: la lotta per la casa, il cui riflesso arriva anche a scuola sia attraverso l'esperienza diretta degli studenti²³ sia attraverso la produzione didattica alternativa²⁴; il lavoro di quartiere, che si traduce in indagini sul proprio quartiere condotte dai ragazzi di molte scuole a tempo pieno.

La borgata di Prato Rotondo nasce nel 1922 e si sviluppa nel 1946. Come tutte le borgate che circondano Roma, è il punto di raccolta degli immigrati dal Lazio e dall'Italia meridionale, che lavorano come manovali nell'edilizia. La povertà e il degrado sono pari all'incuria delle istituzioni e le occupazioni di case, guidate dal PCI, cominciano molto presto, nel 1960-61. Dal 1966 operano in borgata un gruppo di studenti salesiani e due sacerdoti, don Martin e

¹⁷ La corrispondenza dei ragazzi e di un insegnante della scuola media "Marelli" di Milano con la scuola popolare di don Sardelli è in FPM, Carte "R. Signorini", scatola RS 5, fasc. 1.

¹⁸ M. Orecchia, *Sei anni di controscuola*, Milano-Roma, Sapere, 1974, p. 87.

¹⁹ *Scuola e quartiere*, a cura dei doposcuola, scuole serali, comitati genitori di Firenze e provincia, Firenze, La Stamperia, 1969, pp. 5-6.

²⁰ *La Casella: lotta nella scuola e nel quartiere*, in "Scuola documenti" n. 1, maggio-giugno 1973, pp. 32-33.

²¹ *Scuola e quartiere*, cit., pp. 58 e 60.

²² Per il rifiuto del ruolo, si veda una lettera, firmata fra gli altri da Mauro Paissan, a proposito della decisione di un gruppo di studenti di teologia del Seminario di Trento di "lasciare la vita e lo studio in Seminario e di intraprendere per il prossimo futuro o un tipo di lavoro o un altro ramo di studio, pur non escludendo a priori la possibilità di diventare preti", in "Bollettino di collegamento fra comunità cristiane in Italia", n. 2, giugno 1969, pp. 14-17.

²³ Ricordo i lavori dei ragazzi della scuola media "Marelli" sulla vicenda dell'incendio di via Lambruschini e sull'occupazione del Consiglio di zona o la rappresentazione ispirata alla vicenda di San Basilio, in FPM, Carte "A. Chiaia" e Carte "R. Signorini".

Trascrizione della conversazione sul problema della casa nel nostro quartiere, tenuta lunedì 28 maggio in classe, II D, Carte "R. Signorini", scatola RS 5, fasc. 3.

Trascrizione della conversazione sul problema della casa, tenuta con un lavoratore del quartiere [che studiava nella scuola popolare di don Virginio Colmegna, ndr], sabato 9 giugno in classe, II D, 1972-73, Carte "R. Signorini", scatola RS 5, fasc. 3.

"Case occupate", rappresentazione mediante burattini del fatto accaduto il 9 ottobre 1974 nel quartiere di san Basilio a Roma, III C, testo ciclostilato, Carte "A. Chiaia", scatola AC 1*, fasc. 2 e Carte "R. Signorini", Materiale audiovisivo.

Per l'interesse e la solidarietà di molti insegnanti del movimento all'esperienza di occupazione di case si veda L. Melandri, *Via Tibaldi e il comunismo*, in "L'erba voglio", a. I, n. 2, settembre 1971. L'articolo costituisce fra l'altro una riflessione sulla necessità non solo di combattere l'ingiustizia sociale ma di modificare i rapporti umani e mettere in discussione i ruoli.

²⁴ *La casa non è un dono, è un diritto e Magliana rossa*, editi dal Centro di documentazione di Pistoia e presenti in molte biblioteche di classe.

don Lutte, professore universitario del P.A.S. e autore di scritti sulla psicologia dell'età evolutiva e sulla sociometria; ad essi si aggiungono, nel 1967, altri studenti universitari e liceali. Nasce così, accanto ad altre iniziative, un doposcuola per aiutare i ragazzi in difficoltà.

Il doposcuola fu subito vissuto come strumento per interessare un dialogo con i baraccati e per porli in posizione critica di fronte alla vasta gamma di problemi emergenti dalla borgata. [...] La trasformazione dell'agglomerato di Prato Rotondo in una consapevole comunità proletaria, esige precisi strumenti di collegamento e di crescita che furono individuati nel Comitato di Borgata e nell'Assemblea Popolare. [...] Don Gerardo Lutte era giunto a Prato Rotondo nel 1966 e la sua scelta ideologica era stata subito molto chiara, come si può desumere da queste sue parole:

"...Non mancano i teologi che hanno tentato di svuotare la parola di Dio con le loro distinzioni tra 'buoni e cattivi ricchi', tra 'buoni e cattivi poveri', tra 'poveri di spirito e quelli che non lo sono'. Queste teorie non sono disinteressate poiché permettono alla chiesa-istituzione, agli ordini religiosi, i cui membri hanno fatto voto di povertà, di arricchirsi di continuo, di aumentare il loro capitale, il loro potere, allo scopo di 'servire il vangelo'. Gli uomini dell'istituzione predicano volentieri la pace sociale, l'interclassismo, la buona convivenza, in una parola il rispetto dell'ordine stabilito. Non così Cristo, che ci dice che non si può servire insieme a due padroni, e che bisogna scegliere tra Dio e Mammona, tra i poveri e i ricchi. [...] Ogni predicazione è vana, non credibile, anzi scandalosa se contraddetta dalla pratica. Era evidente che io dovevo per primo partecipare alla lotta contro le strutture di oppressione non soltanto spirituali, ma anche economiche e sociali. Per fedeltà alla mia vocazione di cristiano e di uomo ho quindi preso parte, per quanto potevo, a tutte le rivendicazioni di Prato Rotondo, a tutte le lotte per la giustizia. E soltanto quando i poveri hanno visto che io stavo realmente dalla loro parte, mi hanno riconosciuto come sacerdote. [...] Mi rendevo conto dei rischi che un tale impegno comportava. Un responsabile ecclesiastico mi mise severamente in guardia contro ogni azione che potesse turbare ciò che egli chiamava l'ordine stabilito o la 'buona coesistenza sociale'. L'ordine stabilito a Prato Rotondo? Padri di famiglia umiliati dalla disoccupazione cronica [...]; mamme obbligate ad abbandonare i bambini per servire i ricchi con un salario di miseria; bimbi morsi dai topi; una bambina di due anni operata già tre volte

*ai polmoni; vecchi lentamente consumati dalla fame, dal freddo, dalla solitudine; scolari ritardati e ridicolizzati a scuola, ragazzi di tredici-quattordici anni che lavorano duramente per arricchire i padroni. L'ordine di un campo di concentramento, se si vuole. Ma un ordine che dimostra la putrefazione di una società e che grida vendetta al cielo"*²⁵.

La risposta dell'istituzione non tarda molto: nel 1969 don Lutte viene invitato a tornare in Belgio, nel 1971 viene espulso dall'ordine e sospeso *a divinis*. Solo dopo una lunga lotta gli abitanti della borgata ottengono che possa rimanere.

Padre Gerardo rimase a Prato Rotondo e sarà poi, con gli altri, alla Magliana.

Questa prima vittoria di Prato Rotondo è soprattutto importante per il tipo di coesione che iniziò a mostrarsi come Don Lutte ci tenne sempre a chiarire:

"Mi sembra molto importante chiedere a chi scrive su Prato Rotondo di non mitizzare la mia persona. Sono un uomo qualsiasi e un prete qualsiasi e ciò significa che qualsiasi uomo e qualsiasi prete può e deve lavorare per i poveri. [...] Non mi importa che alcuni si dichiarino solidali con me o approvino le mie scelte se non si mettono dalla parte degli oppressi e se non lottano con tutte le loro forze per cambiare una società fondata sulla ricerca del profitto e sul disprezzo dell'uomo.

*A Prato Rotondo ciò che è importante non è ciò che ho fatto io, ma ciò che tutti assieme – lavoratori, casalinghe, giovani, apprendisti, studenti – abbiamo fatto"*²⁶.

Accanto alle numerosissime scuole popolari legate al cattolicesimo socialmente impegnato o al dissenso religioso, si sviluppano anche scuole popolari di iniziativa laica.

Qui gli obiettivi sono fin dall'inizio dichiaratamente politici: "unificare la lotta nella scuola con quella nella fabbrica", come dichiarano i promotori del doposcuola di Casalecchio di Reno (Bologna)²⁷; "costruire nel quartiere uno strumento di crescita politica e culturale della classe operaia e delle masse popolari", secondo il programma del Centro proletario di cultura del Quartiere Salivoli di Piombino²⁸.

²⁵ G. Lippi e A. Guidi, *Proletariato in lotta e scuola alternativa*, in "Inchiesta", a. II, n. 8 (autunno 1972), pp. 48-50.

²⁶ *Ibidem*, p. 51.

²⁷ M. Brandinelli, P. L. Folco, I. Tonini, *I problemi di un doposcuola di classe*, in "Inchiesta", a. II, n. 8 (autunno 1972), p. 63.

Il doposcuola in cui abbiamo operato, a partire dall'ottobre del '69, iniziato precedentemente da un gruppo di studenti con finalità assistenziali e di realizzazione di una scuola alternativa, ha incominciato ad avere una precisa connotazione politica inserendosi nella logica delle lotte operaie di quell'anno; esso è stato gestito in parte dagli stessi studenti che l'avevano costituito, in parte da altri studenti, insegnanti, laureati che si sono inseriti proprio in quel periodo. Avrebbe voluto essere, in poche parole, e in parte lo è stato, uno strumento di socializzazione della lotta. Si è tentato di collegare, per mezzo di questa iniziativa, il problema della fabbrica a quello dello sfruttamento sociale di cui la scuola rappresenta una parte significativa. Tramite i ragazzi che lo frequentavano e insieme ad essi si è voluto raggiungere le loro famiglie e con loro studiare il problema della scuola e realizzare un intervento su di essa.

²⁸ *Salivoli: il centro proletario di cultura, una proposta per il lavoro politico nei quartieri*, in "Scuola documenti", n. 2, ottobre 1973, pp. 40-41.

Il quartiere di Salivoli, a Piombino, è un quartiere operaio. Il suo sviluppo in questo senso si è avuto con la successiva costruzione di numerosi villaggi aziendali da parte dell'Italsider che a Piombino aveva un notevole complesso siderurgico poi ceduto alle Acciaierie di Piombino, una società a maggioranza di capitale Fiat.

[...] L'intervento a Salivoli fu avviato nell'estate '71 da un gruppo di compagni (studenti, e giovani operai) facenti parte dell'allora gruppo m-l Iniziativa comunista in seguito fusi con la Lega dei Comunisti.

[...] Ci muovemmo immediatamente per agganciarci al quartiere non attraverso una propaganda ideologica, che per quanto giusta sarebbe potuta apparire astratta, ma piuttosto attraverso l'immediata soluzione di un problema concreto e molto sentito. Questo problema fu individuato nella selezione scolastica. Si organizzò quindi un doposcuola, in un locale fornitoci gratuitamente dal Comune, il cui carattere di classe emergeva immediatamente sia per la propaganda politica che veniva condotta contro la selezione mettendone in evidenza la non casualità ma la precisa scelta di sottomissione di classe, sia per l'immediata funzione di organizzazione delle famiglie contro i costi della scuola che il doposcuola andò assumendo.

Una delle esperienze più interessanti e conosciute è la *Mensa per i bambini proletari di Napoli*²⁹, portata avanti da un collettivo che fra l'altro collaborerà al libro-inchiesta *Anche il colera* (Feltrinelli, 1973)³⁰. Le finalità, le realizzazioni, i problemi del gruppo sono presentati da Geppino Fiorenza in un documento, redatto a nome del Collettivo, per la rubrica "Esperienze di base" della rivista del Centro di documentazione di Pistoia, "Scuola documenti":

Quando cominciammo, eravamo ben coscienti delle difficoltà a cui andavamo incontro, sia di carattere politico che organizzativo e finanziario [...]; le persone con cui parlavamo per avere appoggi, rimanevano sconvolte dall'arditezza del nostro progetto (oltretutto allora pensavamo di poter accogliere 300 bambini e non 150 come oggi) e il consiglio migliore che ci davano era quello di "lasciare perdere, di fare qualsiasi altra cosa, ma di non toccare i bambini" ed invece noi abbiamo voluto, con ostinazione, mettere proprio le mani lì, intraprendere un'iniziativa per i bambini di Napoli, la cui condizione indicavamo come quella più adatta per esemplificare la violenza che un determinato tipo di sviluppo programmato per Napoli dal capitale esercita quotidianamente e spietatamente sui proletari... e qualcosa abbiamo cominciato a fare³¹.

Il gruppo promotore si proponeva tre obiettivi: la conoscenza della situazione dei quartieri popolari, attuata attraverso il metodo tipico della cultura dell'epoca, la con-ricerca; la "denuncia civile" di fenomeni come il lavoro minorile o le condizioni igienico-sanitarie (che trova l'appoggio di intellettuali come Luigi Comencini, Giuliana Benzoni, Enzo Tagliacozzo, Franco Ferrarotti, Camillo De Piaz, Camilla Cederna, Dario Paccino, e per Napoli Giulia Villone, Vinciprova, Malì Di Somma, Vittorio Russo, Sergio Piro, Goffredo Fofi, Anna Maria Palermo e Vera Lombardi³²); il lavoro con i bambini.

Volevamo costruire un lavoro coi bambini che avesse sostanzialmente le caratteristiche di un'"alternativa" alla scuola ancora massicciamente selettiva e comunque portatrice dell'ideologia borghese. [...] Non avevamo intenzione di svolgere delle attività didattiche vere e proprie, ma piuttosto aiutarli a formarsi uno spirito critico che gli facesse analizzare la realtà in cui vivono per cambiarla, permettendo loro di sviluppare la creatività e la fantasia attraverso varie attività, dalla pittura al giornalismo, all'inchiesta, al gioco collettivo, al teatro, tenendo come principio ispiratore di

tutta la nostra pedagogia quell'ormai famosa frase di Walter Benjamin in *Programma per un teatro proletario con i bambini*: "La pedagogia proletaria mostra la sua superiorità su quella borghese per il solo fatto di permettere ai bambini di realizzare liberamente la propria infanzia" [...] Un esempio di come per alcuni più coscienti la Mensa sia stata subito un punto di riferimento politico può essere quello di alcuni genitori che hanno avuto le figlie paralizzate per l'uso della colla Mediterranea in fabbrichette di scarpe che si sono rivolti a noi per primi per organizzare una lotta [...] Anche nel periodo del colera la Mensa è riuscita ad essere un punto di riferimento e lo è oggi di nuovo nella grave situazione di aumento del pane e di tutti i generi di prima necessità³³.

Indubbiamente dalle testimonianze fin qui riportate sembra delinearsi, pur nella diversità delle esperienze, la possibilità di un fecondo contatto fra il movimento che opera nella "scuola del mattino" e le varie forme di controscuola: la mia ipotesi è che questo contatto ci fu, anche se limitato³⁴.

La battaglia per il cambiamento all'interno della scuola non poteva porsi negli stessi termini alternativi e infatti seguirà altre vie.

D'altra parte, le esperienze di controscuola devono fare i conti con la loro stessa eterogeneità, che ne costituisce la novità e il fascino ma favorisce anche la tendenza alla dispersione e alla dissoluzione. Si pensi al problema di coniugare l'impegno religioso e politico, cosa quasi naturale in una prima fase ma che porterà, per l'aggravarsi della situazione italiana e per l'azione repressiva della gerarchia ecclesiastica, a una divaricazione fra chi sceglierà l'impegno politico, confluenso nelle organizzazioni tradizionali o extraparlamentari della sinistra e condividendone la difficile evoluzione, e chi sceglierà l'impegno religioso, fino al momento in cui il profondo cambiamento verificatosi all'interno della Chiesa non ridurrà il movimento in un ghetto minoritario³⁵.

Un'altra difficoltà è che i volontari, nonostante molte e felici eccezioni, spesso non hanno una preparazione didattica: in particolare gli studenti, numerosissimi come abbiamo visto e ben intenzionati a capire meglio e a padroneggiare i meccanismi della scuola, sono comunque in una fase di passaggio, di transitoria collocazione sociale. Anche l'azione *sul* quartiere può apparire un po' estrinseca e quasi una "colonizzazione"³⁶.

²⁹ Va ricordato che la *Mensa* esiste tuttora. Ad essa è collegato il progetto *Chance*, rivolto ai bambini che hanno abbandonato la scuola, il cui animatore è Cesare Moreno che negli anni Settanta aveva già fatto parte del Collettivo. Altri collaboratori sono Marco Rossi Doria (legato all'esperienza dei "maestri di strada") e Angela Villani. Una più ampia descrizione si trova nell'articolo di A. Pizzo in "Carta", 5 marzo 2000 e in quello di C. Stajano su Marco Rossi Doria, "l'Unità", 6/5/2005.

³⁰ G. Esposito (a cura di), *Anche il colera. Gli untori di Napoli*, Milano, Feltrinelli, 1973: il materiale è stato raccolto da membri di Lotta Continua, della Mensa dei bambini proletari, del Centro sanitario Popolare di Montesanto e di altre organizzazioni di base dei quartieri.

³¹ G. Fiorenza (a nome del collettivo della Mensa Bambini Proletari), *La mensa per bambini proletari*, "Scuola documenti", n. 4, giugno luglio 1974, p. 22. Nello stesso numero, *Napoli: un'esperienza in un quartiere proletario* (intervento letto da Dario Paccino in un convegno a Napoli), pp. 29-35.

³² Nel dopoguerra, Vera Lombardi fu fra le organizzatrici della Mensa Matteotti che raccoglieva circa 1000 bambini alla ferrovia ed era appoggiata dal PSI e dal PCI.

³³ Fiorenza, *La mensa per bambini proletari*, cit., pp. 24-25.

³⁴ Cfr. paragrafo 4.2.

³⁵ L. Osnaghi Dodi, *L'attività di base dei cattolici del dissenso a Milano e il lavoro del gruppo 'Milano 11'*, in "Classe", n. 3 (novembre 1970) e D'Avanzo, *Fra dissenso e rivoluzione*, cit.

³⁶ Orecchia, *Sei anni di controscuola*, cit., pp. 86 e 97-98.

Il movimento, che aveva conosciuto momenti di aggregazione su base nazionale (gli incontri a Firenze a partire dal 1970), che si era dotato di uno strumento di informazione, il “Bollettino di collegamento delle scuole popolari” (edito a Firenze a partire dall’ottobre 1971), che aveva trovato ospitalità in riviste come “Inchiesta” e “Scuola documenti”, comincia ad entrare in crisi nel 1972 e finirà per confluire nella comune richiesta dei corsi “150 ore”.

Ma di tutto questo si parlerà più avanti. Allo stesso modo, affronterò in seguito l’analisi di alcune esperienze di controscuola atipiche, come il Centro Educativo di Danilo Dolci in Sicilia e l’asilo autogestito del gruppo di Elvio Fachinelli a Milano, perché, per il loro carattere di modello, meritano un’analisi più approfondita proprio dal punto di vista didattico, oltre che politico.

* * *

Capitolo 3.

I luoghi di elaborazione di una didattica alternativa

3.1 Il movimento per il rifiuto del libro di testo

3.1.1 La situazione dell’editoria scolastica

Alla fine degli anni Sessanta, nel quadro dell’ormai dispiegato sviluppo economico e delle trasformazioni della società, si registra in Italia un vero e proprio boom dell’editoria scolastica, sul quale esercitano un ruolo significativo due fenomeni tipici di quegli anni: la scolarizzazione di massa e lo svilupparsi in senso moderno dell’industria editoriale.

Secondo i dati forniti da Fernando Rotondo nel 1972, le case editrici di libri scolastici sono circa 400 (da quelle più grandi, ormai organizzate come vere e proprie aziende, alle piccolissime, a base familiare o artigianale): di queste, 110, iscritte all’Associazione Italiana Editori [AIE], concentrano il 90% della produzione. Nel 1969 il fatturato complessivo si aggira sui 100 miliardi e, secondo Rotondo, questa cifra, nonostante le smentite e i ridimensionamenti degli editori, è da considerare attendibile, tenendo anche conto dell’aumento annuo del 10-15% dei prezzi di copertina: infatti si spendono 9 miliardi per i libri della scuola elementare, 40 per la scuola media, 40 per le scuole superiori e 8-10 per i

vocabolari. Allo stesso risultato si perviene, secondo Rotondo, moltiplicando il numero di alunni per il costo medio dei libri nei vari ordini di scuola: 4,8 milioni di alunni nelle elementari, 2 milioni nella media, 1,5 milioni nelle superiori¹.

È da notare l’incertezza che avvolge queste informazioni: come dice Rotondo, “il ‘settore scolastico’ è una sorta di *hic sunt leones* dell’editoria”, dove la verità è un concetto labile e poco o nulla è dato sapere se non per bisbigli, indiscrezioni, conoscenze derivate, informazioni non sistematiche, esperienze e contatti personali”².

Al pagamento dei libri contribuiscono sia i genitori degli alunni che lo Stato: a partire dal 1961, infatti, viene assicurata la gratuità dei testi delle scuole elementari (da 6 miliardi iniziali ai 9, nel 1972, di finanziamenti annui), mentre molto limitati sono gli interventi per la scuola media (i “buoni libro” sono distribuiti ai più bisognosi e coprono appena la metà della cifra da spendere) e addirittura irrilevanti nella secondaria superiore.

Una cosa è certa: il fatturato delle case editrici scolastiche, che sicuramente ha raggiunto notevolissime dimensioni (v. le polemiche rituali ad ogni inizio d’anno sui costi dei libri), è assicurato. Basta pensare alla normativa vigente³, interpretata dall’autorità scolastica come “obbligo” dell’adozione dei libri di testo (orrenda e significativa espressione); alle circolari ministeriali che raccomandano e in pratica impongono, attraverso la collaudata prassi delle difficoltà burocratiche, di non cambiare il libro di testo per almeno un biennio; alla cerimonia dell’adozione alla fine dell’anno, preceduta da mesi di frenetici contatti nei corridoi da parte dei rappresentanti delle case editrici.

Anche se le piccole e piccolissime case editrici, contando sull’abilità dei propagandisti, possono realizzare a volte soddisfacenti profitti o almeno vivacchiare, sono soprattutto le grandi imprese editoriali a dominare il mercato e a realizzare i maggiori utili. Le aziende più affermate e organizzate in modo industriale sono in questo periodo una quindicina (ricordiamo Mondadori, Garzanti, Fabbri, Zanichelli, Principato, La Scuola, SEI, De Agostini, La Nuova Italia, Paravia, ecc) e fatturano mediamente 3-5 miliardi all’anno⁴.

Si tratta di aziende già affermate nel settore, che possono contare sul rifornimento delle materie prime, su propri impianti tipografici e laboratori grafici, sulla catena di vendita.

In questo periodo si verifica anche nell’editoria scolastica un fenomeno che troviamo nella nascente industria cultura-

¹ F. Rotondo, *Il mercato delle vacche grasse*, in A. Alberti, G. Bini, L. Del Cornò, F. Rotondo, *I libri di testo della scuola elementare*, Roma, Editori Riuniti, 1972, pp. 79-80.

Altre notizie sui costi dei libri di testo in *La polemica sui libri di testo*, “Corriere della sera”, 17 ottobre 1970; cfr. anche “... secondo le disposizioni vigenti”. *Indagine sui libri di testo della scuola dell’obbligo*, catalogo della mostra a cura dei comuni di Reggio Emilia, Correggio, Sant’Ilario (Reggio Emilia, 1971); *Il libro di testo*, mostra sui libri di testo a cura dell’“Apriscuola”, in collaborazione con la FLM di Vittuone, Arluno, Sedriano (MI), fasc. cicl. che riproduce i 17 manifesti originali, s. d., in APM, libri Signorini-Tornesello, II B 4.

² Rotondo, *Il mercato delle vacche grasse*, cit., p. 79.

³ Normativa per la scuola elementare: TU 1928, in MCE-Gruppo milanese, *Contro i libri di testo*, (cycl. in proprio, s. l., s. d.) p. 24; norme successive sull’adozione dei libri di testo nella scuola elementare: D.L.P.C.S. 16/10/1947 n. 1497, D.P.R. 28/1/1948 n. 175, D.P.R. 23/11/1955 n. 1388, D.P.R. 19/10/1959 n. 1003, c.m. 20/1/1966 n. 27/1, c.m. 27/1/1968 n. 48: *ibidem*, pp. 58 e 61, APM, libri Signorini-Tornesello, II B 4.

Come è stato osservato, il regio decreto 14 ottobre 1923 n. 2345 (ancora in vigore negli anni Settanta) parla di “facoltà” da parte dell’insegnante di scegliere e prescrivere libri (non è un obbligo): v. *L’Apriscuola*, n. unico, aprile 1972, p. 4, in APM, Carte “A. Chiaia”, scatola AC6, fasc. 3.

⁴ Rotondo, *Il mercato delle vacche grasse*, cit., p. 80.

le, dai giornali all'editoria libraria: fusione di varie sigle e formazione di gruppi monopolistici, con l'ingresso del grande capitale pubblico e privato; sviluppo dell'editoria "popolare" (fascicoli, dispense, ecc.)⁵; conquista della RAITV; sviluppo di una produzione multimediale (audiocassette, videocassette)⁶.

Da qualche anno, come si è già detto per l'editoria e per la stampa, si verifica un processo di concentrazione nel settore editoriale specializzato nella scolastica e di estensione della sua attività a campi affini. Se si volesse datare l'inizio del fenomeno, si potrebbe scegliere il 1967 come anno di partenza, quando il mercato fu sconvolto dalla rapidissima affermazione di due testi, rispettivamente di geografia (Nice, ed. De Agostini) e di osservazioni scientifiche (Ferrari, ed. Principato). Da allora le adozioni si sono andate progressivamente accentrando nelle mani di pochi editori: oltre i due citati, Nuova Italia, Garzanti, Mondadori, Fabbri, Zanichelli nella scuola media; nella scuola elementare il travolgente successo del Petter (Bemporad-Marzocco) – 250-300.000 adozioni in tre anni – ha incrinato momentaneamente la posizione di dominio delle cattoliche SEI e La Scuola e della Fabbri, che hanno reagito con un conseguente più ferreo accentramento delle percentuali di adozioni.

Grandi editori assorbono i minori per assicurarsene il catalogo scolastico; si verificano alleanze tra editori di "varia" come Feltrinelli ed editrici scolastiche come Sansoni per il tramite della collana di narrativa per la scuola media. Sempre attraverso la narrativa hanno già messo piede nella scuola Einaudi e Rizzoli, dei quali si annuncia da anni l'ingresso nel mercato scolastico con la produzione di manuali. Di fatto, se non di nome, sono scomparse case editrici di prestigio come Vallardi, assorbita dalla Garzanti, e Vallecchi, assorbita dalla De Agostini grazie all'intervento finanziario dell'IRI e della Montedison.

Circa la penetrazione di capitale finanziario, anche straniero, [...] Garzanti è collegato alla Dupont de Nemours, uno dei massimi monopoli americani della chimica; dietro De Agostini ci sono la Montedison e l'IRI (questi a sua volta possiede a Torino il complesso tipografico ILTE e detiene il 30% delle azioni della ERI); dietro le edizioni scolastiche Mondadori c'è un'industria poligrafica di vaste dimensioni. Il fatto più rilevante è, però, l'in-

gresso della FIAT – attraverso l'IFI e la SAUFI, le società finanziarie che amministrano il patrimonio della famiglia Agnelli – nella Fabbri con un massiccio finanziamento di 19 miliardi che ha praticamente garantito il controllo della casa editrice attraverso il 33% del pacchetto azionario⁷.

L'altra trasformazione di rilievo nel campo di un'editoria, anche scolastica, che si ristrutturava secondo i criteri della grande industria, riguarda l'organizzazione del lavoro redazionale e i rapporti gerarchici e di potere.

È stato notato che proprio in questo periodo comincia a prendere rilievo lo *staff manageriale* e la figura del direttore editoriale, insieme *manager* e responsabile culturale, mentre le figure dell'editore e degli intellettuali suoi collaboratori, fino a quel momento responsabili delle scelte culturali, tendono a scomparire⁸.

Funziona inoltre uno *staff* redazionale interno, con funzioni esecutive, per realizzare una produzione impostata su criteri predeterminati. È la massa anonima degli intellettuali-impiegati⁹ (redattori di libri di testo, traduttori, ecc.) che lavorano dietro le quinte, spesso sotto la copertura di un "grande nome", che firma l'operazione editoriale senza avervi partecipato realmente¹⁰.

Nonostante le innovazioni, il panorama dei libri scolastici è scadente. A causa del conformismo dominante, ma anche di operazioni disinvoltate come nuove edizioni con pochissimi cambiamenti, si può parlare di "testo unico", nonostante che la scelta sia tra un gran numero di titoli¹¹. Molto grave è poi il problema dei contenuti proposti da questi testi: in particolare è scandalosa la situazione delle elementari, dove imperversano contenuti arcaici e reazionari, superficialità o addirittura stupidità.

Non molto migliore la situazione nella media. Anche qui dominano il conformismo e l'arretratezza culturale: si pensi, tanto per fare qualche esempio, alla rigidità dell' "antologia" o della "grammatica", alla piaga delle collane di narrativa pro-

⁵ Si veda a questo proposito, nel paragrafo successivo, la nascita dell'enciclopedia *Io e gli altri* come intelligente e "politica" reazione ad un certo tipo di produzione divulgativa che circolava nelle case degli operai e delle persone meno acculturate.

⁶ "L'Apriscuola", cit., p. 6.

I principali gruppi editoriali, fiutando nella direzione dei venti riformatori, si vanno collegando attraverso accordi e brevetti ai monopoli internazionali dell'elettronica e viceversa.

Paravia – Philips; Mondadori – Siemens; Fabbri – Bell e Howell, Olivetti, IBM; La Scuola – Mc Millan; SEI – Magneti Marelli; La Nuova Italia – 3M Minnesota. Il Centro Nazionale Italiano Tecnologie Educative (CNITE) è uno dei punti di raccordo. [...] Le tecnologie educative proprio in quanto decise fuori dalla scuola, sono un'occasione per esercitare una grossa influenza sulla formazione dei ragazzi e degli insegnanti. Finora i più interessati o quelli con maggior possibilità di influenza sembrano essere le gerarchie cattoliche ad alto livello. Fin dal '60 il prof. Giovanni Gozzer, membro del Comitato tecnico per la Programmazione scolastica (costituito dal Ministero Pubblica Istruzione con Decreto del maggio 1970), meditava nel suo libro *I cattolici e la scuola* sull'opportunità della nascita di agenzie socializzatrici extrascolastiche. [...] In quegli anni i socialisti si preparavano ad andare al governo e tra le altre cose chiedevano una scuola meno clericizzata. [...] Nell'ottobre 1971 si è tenuto ad Arezzo un corso su *Principi di didattica e nuove tecnologie dell'apprendimento nella scuola media*. Il corso autorizzato dal Ministero è stato gestito dall'UCIIM e si è concluso con un esame scritto e con il rilascio di un diploma legalmente valutabile.

⁷ Rotondo, *Il mercato delle vacche grasse*, cit., pp. 105-106. Questa analisi sarà confermata, qualche anno dopo, dagli interventi dei partecipanti al convegno di Rimini, *Per un'editoria democratica*: v. G. Giovagnoli, E. Gnassi, P. Leoni e P. Meldini (a cura di), *Per un'editoria democratica. Atti del Convegno di Rimini, 7-9 giugno 1974*, Rimini-Firenze, Guaraldi, 1975.

⁸ G. Turi, *Cultura e poteri nell'Italia repubblicana*, in Id. (a cura di), *Storia dell'editoria nell'Italia contemporanea*, Firenze, Giunti Gruppo Editoriale, 1997, pp. 436-448; N. Tranfaglia, *Editori italiani ieri e oggi*, Roma-Bari, Laterza, 2001, pp. 75-89.

⁹ Cfr. la splendida descrizione di Luciano Bianciardi in *La vita agra* (1962).

¹⁰ Rotondo, *Il mercato delle vacche grasse*, cit., pp. 107-108. Cfr. anche la prefazione di Nicola Tranfaglia a G. Sansone e M. Marelli Vaccaro (a cura di), *La storia dannosa. Indagine sui libri di storia adottati nelle scuole medie*, Milano, Emme Edizioni, 1972, pp. 8-9.

Dello stesso problema si parla in "... secondo le disposizioni vigenti". *Indagine sui libri di testo della scuola dell'obbligo*, cit.

dotte *ad hoc* da case editrici esclusivamente scolastiche, ai libri di storia e di geografia, di cui si parlerà più approfonditamente in seguito.

C'è qualche tentativo di innovazione nella politica delle grandi case editrici. Uno è il "caso Petter" nelle elementari, edito da Bemporad-Marzocco, che raggiungerà, come abbiamo visto, 250-300.000 adozioni in tre anni. Interessanti alcune proposte come la collana di narrativa per la scuola media di Einaudi, la narrativa di Feltrinelli, la collana *La ricerca* della Loescher, molte pubblicazioni di Zanichelli ecc.: anche di questo si parlerà più approfonditamente in seguito, perché la loro collocazione reale è "nel movimento". Come è detto esplicitamente nella presentazione dei fascicoli de *La ricerca*, il loro utilizzo didattico è stato "testato" nella scuola media Umanitaria (una delle prime scuole sperimentali a tempo pieno, con una tradizione socialista e con una forte presenza di insegnanti del movimento, dopo il '68) e nelle classi con insegnanti del MCE. Lo stesso discorso vale per la Zanichelli.

Inoltre, alcuni fanno parte di quel movimento per l'editoria democratica che si manifesta in iniziative come la fondazione della *Lega per una editoria democratica*¹², la partecipazione a convegni unitari dei sindacati CGIL scuola, poligrafici e cartai¹³ o indetti dall'editoria "alternativa"¹⁴.

3.1.2 Le denunce contro gli "stupidari", le mostre, le indagini sui libri di testo.

Qual è il bambino ideale per la scuola italiana d'oggi?

Un individuo che per fortuna non si realizza mai perfettamente, figlio di una casalinga soddisfatta e di un padre piccolo borghese, più raramente operaio o contadino comunque felici del loro lavoro; è un fervente patriota che si entusiasma quando passano i carabinieri, visita spesso i cimiteri di guerra e piange davanti alla bandiera; è convinto che più si fatica più si è benedetti; che padroni e operai si amano e che gli operai vanno in paradiso perché hanno le mani callose¹⁵; che si deve sempre obbedire ai superiori (padre, madre, maestro, direttore, sindaco, prefetto, presidente della repubblica, papa, padre-etero); crede di appartenere ad una civiltà di antiche tradizioni superiore alle altre; non dubi-

ta che l'universo sia un meccanismo diretto dalla ragione divina alla realizzazione di fini provvidenziali; crede che l'Italia sia un paese prospero e civile; non sa che esistono lo sfruttamento, l'oppressione, il razzismo, l'imperialismo; parla e agisce come un cretino e da grande sarà un perfetto servitore dei padroni¹⁶.

È questo l'*incipit* del famoso "stupidario", una iniziativa provocatoria e feconda di sviluppi di un gruppo di maestri di Genova che nel 1969 analizza ben 263 libri di testo usati nelle scuole elementari, pubblicandone succosi stralci e vere e proprie "perle", con un commento sicuramente di parte, ma acuto e vivace nel cogliere e sottolineare le storture della "cultura" trasmessa.

Il fascicolo, dal titolo "Che cosa studiano i nostri figli? - I libri di testo della scuola elementare - La scuola strumento dell'ideologia borghese" fu distribuito ciclostilato, poi pubblicato come inserto dalla rivista genovese "Realtà portuali" (n. 12, 1969) e da "Riforma della scuola". L'enorme successo e le continue richieste porteranno alla sua ripubblicazione da parte degli Editori Riuniti nel 1972, nel libro di Alberto Alberti, Giorgio Bini, Lucio Del Cornò, Fernando Rotondo, *I libri di testo*.

Vale la pena di citarne brevemente alcune parti, sia perché è stato il modello di indagini successive e notissime, che hanno coperto tutto l'arco della scuola dell'obbligo e in minima parte anche la scuola superiore, sia perché è uno spiraglio sulle contraddizioni della società e della "cultura" italiana.

Cominciamo dalla sezione dedicata al *lavoro*: come osservano gli autori, "gli accenni alla vita di fabbrica, sebbene completamente mistificati, sono sporadiche presenze statisticamente inconsistenti. Legnaioli, fabbri, pastori, contadini sono massicciamente presenti per fornirci l'immagine di una società che pare rimasta ad uno stadio preindustriale".

Bosco fiorito (IV classe, p. 147)

Quelle del contadino, del muratore, del fabbro, del legnaiolo sono tra le arti manuali le più compenetrare con la vita dell'uomo, le più innocenti e religiose¹⁷.

Ma soprattutto domina l'idea del lavoro come sottomissione, "fatica" rispondente ad una legge naturale e divina¹⁸,

¹¹ La sostanziale identità dei libri di testo è documentata nella mostra "... secondo le disposizioni vigenti". *Indagine sui libri di testo della scuola dell'obbligo*, cit.

¹² Cfr. gli atti del Convegno di Rimini, giugno 1974, in *Per un'editoria democratica*, cit.; vedi anche, più avanti, l'intervista rilasciatami da Angelo Ghiron l'11/1/02.

¹³ Cfr. gli atti in APM, Carte "A. Chiaia", scatola AC 5, fasc. 6: Sindacato CGIL-CISL-UIL poligrafici e cartai - Sindacato CGIL-CISL-UIL lavoratori della scuola - Sindacato nazionale scrittori, *Il libro per la scuola*. Convegno provinciale, 29 aprile 1976.

¹⁴ Cfr. *Un convegno alternativo* in "Notiziario" del Centro di Documentazione di Pistoia, maggio 1976.

¹⁵ Cfr. la poesia di Renzo Pezzani, riportata nel testo citato:

Le mani dell'operaio. Dice il Signor a chi batte/ alle porte del Suo regno:/ "Fammi vedere le mani, / saprò se ne sei degno". / L'operaio fa vedere / le sue mani dure di calli:/ han toccato tutta la vita / ferro, fuochi, metalli. / Son vuote d'ogni ricchezza, / nere stanche, pesanti. / Dice il Signor: "Che bellezza, / così son le mani dei santi!"

Che cosa studiano i nostri figli, in Alberti, Bini, Del Cornò, Rotondo, *I libri di testo della scuola elementare*, cit, p. 7.

¹⁶ *Ibidem*, p. 9.

¹⁷ *Ibidem*, p. 15.

¹⁸ Vedi a questo proposito alcune "perle" in E. Barassi, S. Magistretti, G. Sansone (a cura di), *Il leggere inutile. Indagine sui testi di lettura adottati nella scuola elementare*, Milano, Emme Edizioni, 1971, pp. 24-27: persino l'inquinamento riceve la benedizione divina.

Di fronte a due nuvole che litigano (una di incenso proveniente da un santuario e una di fumo nero eruttata da un'officina), una voce "ignota" afferma: "Insieme tosto, abbracciatevi, nuvole pellegrine, figlie del santuario, figlie delle officine. Agli occhi dell'Altissimo siete ugualmente care. Vale il lavor del povero la prece dell'altare. (Ore Gaie, 4, p. 131).

unita a uno sfacciato interclassismo (basti come esempio la presentazione dei “benefattori” Agnelli, Cirio, Rockefeller)¹⁹.

Nella sezione *educazione civica* e in genere in tutte le sezioni che hanno a che fare con le istituzioni (*famiglia, scuola, stato, patria, religione*) ritorna ossessivamente l'invito alla sottomissione acritica all'autorità:

Lo Stato

I miei perché (II ciclo, p. 74) “Lo Stato è una grande famiglia e le lotte civili causarono la sua rovina.”

Il sindaco

L'eco del mondo (classe IV, p. 154) “E mentre salgono il sindaco aggiunge: “Il sindaco è come il babbo di tutti i cittadini; e voi chi siete?”. “Dei cittadini”. E quindi avete anche voi il diritto di stare un po' insieme con il vostro babbo sindaco”.

Le forze dell'ordine

(da non confondere con quelle che caricano gli operai quando scioperano):

Lieti incontri, (p. 11) “I carabinieri: “tutti li ammirano e li rispettano perché rappresentano la giustizia e la legge. Proteggono i cittadini dai furfanti, salvano la roba dai ladri. I bambini battono le mani: vorrebbero essere grandi per fare anch'essi i carabinieri”²⁰.

Ieri, oggi, domani (IV classe, p. 27): “Nella scuola il maestro e la maestra sono come il padre e la madre nella famiglia”

Dieci più (pp. 74-75) “Anche nella scuola come nella famiglia c'è un capo: il maestro”. Lo scolaro deve essere obbediente con l'insegnante che fa le “vece del padre”, e deve considerare la scuola “un luogo sacro”²¹.

Lieto incontro (I classe, p. 126) “Tutti promossi: e la maestra ha provveduto a un bel fascio di gladioli che verrà offerto al direttore”²².

Tenezza (I ciclo, p. 27) “I soldati non hanno paura? – Paura di che cosa? – Di essere feriti, di morire... – I soldati italiani – ha risposto il nonno – non hanno paura di combattere. Quando sanno che la Patria ha bisogno di loro, ha bisogno di soldati coraggiosi, sanno essere prodi! Ah, quante volte si sono coperti di gloria, hanno combattuto da leoni contro un nemico molto più forte e più numeroso ed hanno vinto gridando: “Viva l'Italia!”²³.

La stessa visione arcaica, che spesso attinge ai luoghi comuni dei testi fascisti, troviamo nella trattazione storica. Ritornano puntualmente l'immagine oleografica del Risorgimento e dei Savoia, la presentazione edulcorata dell'emigrazione italiana (*Universo*, V classe, p. 61 : “Moltissimi italiani sono emigrati all'estero e onorano la Patria col loro lavoro, il loro ingegno e con la loro iniziativa”), la giustificazione del colonialismo italiano (*Primato*, V classe, p. 70 “L'Italia giunta ultima chiese anch'essa qualche pezzo di terra africana. Le toccarono le terre peggiori e dovette pagarle a caro prezzo e col sangue dei suoi figli!” “I nostri soldati perciò non andavano ad opprimere. Cercavano nuove terre da civilizzare. Erano l'avanguardia dei

lavoratori”; *Umanità*, V classe, p. 77 “L'Italia e la Germania “nelle poche colonie che hanno avuto, hanno lavorato prima che per se stesse, a reale vantaggio dei popoli locali e, per giunta, hanno potuto conservare quelle colonie per un breve periodo di tempo”); abbondano le ambiguità e le reticenze sul fascismo e la Resistenza viene presentata come “guerra fraticida”, mentre il 25 Aprile è la data della liberazione da parte degli Alleati.

Una cosa che salta subito agli occhi (e gli autori dello stupido non mancheranno di farlo notare) è l'arcaicità del modello socio-culturale proposto da questi disgraziatissimi libri. Possibile, viene da chiedersi, che non ci si fosse accorti dei cambiamenti enormi che stavano avvenendo? Il neocapitalismo non avrebbe dovuto promuovere un'azione di ammodernamento funzionale tutto sommato ai suoi interessi? Si è portati immediatamente a chiamare in causa la tradizionale arretratezza della scuola italiana e il “ritardo” costitutivo dei testi scolastici, lontani dalla ricerca e dal dibattito e trasmettitori di nozioni ormai consolidate e mediamente accettate. Ma forse non si tratta solo di questo. Ci offre qualche spunto di riflessione una vivace pagina di Umberto Eco che fa da prefazione a una delle tante indagini e denunce di questo periodo²⁴

Vorrei dire che la lotta contro i libri di testo delle elementari si pone ancora al di qua di ogni scelta ideologica che abbia un senso nel mondo in cui viviamo: può essere sostenuta dal liberale e dal democristiano, dal comunista e dal socialdemocratico, dal credente e dall'agnostico, perché la realtà educativa che questi libri propongono sta ancora prima della nascita di queste ideologie e di queste correnti politiche, prima della rivoluzione francese, prima della rivoluzione industriale, prima della rivoluzione inglese, prima della scoperta dell'America, prima – in una parola – della nascita del mondo moderno. Certo che, una volta detto questo, si può riconoscere in tali testi lo strumento più adeguato di una società autoritaria e repressiva, tesa a formare sudditi, uomini dal colletto bianco, folla solitaria, integrati di ogni categoria, esseri a una dimensione, mutanti regressivi pre-gutenberghiani... Questi libri sono manuali per piccoli consumatori acritici, per membri della maggioranza silenziosa, per qualunquisti in miniatura, deamicisiani in ritardo che fanno elemosina a un povero singolo e affamano masse di lavoratori col sorriso sulle labbra e l'obolo alla mano. [...] La mistificazione della realtà non è condotta attraverso una lettura, sia pure ideologica e falsamente ottimistica, della società industriale avanzata, ma passando attraverso i rimasugli di un dannunzianesimo pre-industriale e agreste che, con la vita di oggi, non ha più nessuna connessione. Pampini, convolvoli, ranuncoli, refoli di vento, casette piccine piccine picciò, anemoni, pimpinelle, colibri, vomeri, miglio, madie, princisbecchi e cuccume – ecco l'universo linguistico e immaginativo che viene presentato ai ragazzi come “la Realtà contemporanea”²⁵.

¹⁹ *Che cosa studiano i nostri figli*, cit, pp. 13 e 17:

Rose, IV classe, p.66: Rockefeller credeva fermamente in Dio e amava il suo prossimo. Un giorno il Signore parlò al suo cuore; Rockefeller domandò a se stesso: “Cosa ne faccio di tanti dollari?”. Fece tanta carità”; [...] *Il mondo è la mia patria*: A Francesco Cirio va un altro grande merito: con la conservazione degli alimenti egli ha aiutato l'umanità nella lotta contro la fame; [...] Inutile dire che Giovanni Agnelli divenuto senatore d'Italia nel 1923 ebbe a cuore importantissime opere di assistenza sociale, da lui create e non solo per la Fiat.

²⁰ *Ibidem*, pp. 16-17.

²¹ *Ibidem*, p. 22.

²² *Ibidem*, p. 27.

²³ *Ibidem*, p. 25.

²⁴ *I pampini bugiardi. Indagine sui libri al di sopra di ogni sospetto: i testi delle scuole elementari*, a cura di M. Bonazzi, Rimini-Firenze, Guaraldi, 1972.

²⁵ *Ibidem*, pp. 8-9.

A mio avviso, qui ci si presenta anche il problema degli arcaismi nelle società avanzate, mobilitati in funzione “moralistica” e soprattutto rassicurante, poiché la modernità è strutturalmente inquietante e destabilizzante (v. Berman che ricorda il marxiano “*tutto ciò che è solido si dissolve nell'aria*”)²⁶. Si tratta di un fenomeno tipico di tutti i processi di modernizzazione: si pensi al *mix* di arcaismo e modernità nella Germania nazista o anche al perbenismo ufficiale e al puritanesimo gretto e provinciale nella società americana. Proprio in quegli anni (1975) esce negli USA un interessante film di Altman, *Nashville*, in cui è emblematico il ruolo falsamente rassicurante delle *star folk* e reazionarie, con i loro valori arcaici di maniera e lo sfoggio grossolano di “buoni sentimenti”, in una modernità consumistica e stravolta, di cui loro sono parte integrante.

In questo senso, l'accento ai “piccoli consumatori acritici, membri della maggioranza silenziosa, ... deamicisiani in ritardo che ... affamano masse di lavoratori col sorriso sulle labbra e l'obolo alla mano” mi sembra più profondo di quanto non lasci pensare il tono generale che indulge francamente alla sottolineatura caricaturale e al divertimento.

Presto, infatti, si comincerà a cogliere e sottolineare il lato assurdo e grottesco, con effetti di comicità surreale. Quest'operazione, già presente del resto nello “stupidiario”, è portata avanti con vero godimento ne *I pampini bugiardi* dove l'assemblaggio di titoli e commenti dei redattori e di materiali tratti dai libri di testo ottiene effetti di divertimento irresistibile:

Il nonno masochista (Noi ragazzi, Signorelli, quinta el.)

Piero va a trovare il nonno in fonderia. Il nonnino sta curando la colla del metallo...

Gli operai, lucidi di sudore, parevano di levigato bronzo... A Piero, quegli operai sporchi di sudore e di polvere parevano altrettanti Vulcani intenti a foggare i fulmini per il Dio Giove.

Piero che, a giudicare dalle similitudini che gli sorgono spontanee, è coltissimo, entusiasta elogia la bellezza del fuoco. Il nonno stringe la mano del nipotino nella sua, ovviamente callosa, e poi dice con voce commossa...

Anch'io, Piero, sono entrato per curiosità nella fonderia, da bambino. E mi è parso così bello... che ci sono restato. È bello amare il proprio lavoro. Sono vecchio e al buon Dio non chiedo che una grazia: quella di poter stare alla fonderia fino al mio ultimo giorno.

E il nonno alzò gli occhi a guardare le stelle²⁷.

Lo scioccone (Mondo Nuovo, Juvenilia, quinta el.)

È la storia di uno spaccapietre che ottiene da un angelo di diventare ricco. Però dopo chiede di diventare re, ma non contento ottiene di diventare il sole. Offuscato da una nube, domanda di essere nube, si trasforma in pioggia, poi in ruscello e incontra la resistenza di un masso. Allora l'idiota vuole diventare un masso e naturalmente chi viene a rompergli le uova nel paniere? Uno spaccapietre. L'imbecille a questo punto, avendo l'angelo a disposizione, potrebbe ancora domandargli di ritornare ricco; invece chiede di diventare come quell'uomo potente, capace di spezzare la roccia. Cosa succede?...

Divenne spaccapietre. Duro era il suo lavoro. Assai pesante la sua fatica. Ben magra la sua paga. E si sentì felice²⁸.

Come eliminare i poveri (Mondo Nuovo, Juvenilia, terza el.)

San Francesco incontra un povero lebbroso e gli fa l'elemosina, poi se ne va. Però ci ripensa, torna indietro e lo bacia sulle piaghe dicendogli “Fratello!”

Il povero lo ringraziò con un sorriso luminoso. Il cavaliere montò di nuovo a cavallo e ripartì con il cuore sollevato. Poco dopo si volse a salutare con la mano il lebbroso: questi non c'era più. Al suo posto era fiorita una rosa²⁹.

Nella sezione finale “*La carità e la provvidenza sociale*” tre racconti che hanno rispettivamente per protagonisti un bambino che dà la sua merenda a un altro bambino “lacero e smunto” e gli dice “Ti voglio bene”, un secondo bambino che apre la porta della sua ricca casa e accoglie un povero, “avvolto nel mantello”, che vaga nella neve e una bambina che corre nella neve a trovare rami per la stufa per “il babbo ammalato” vengono intitolati *Servire il popolo, Lotta continua, Potere operaio*.

Conclude questa operazione un libretto edito da Bompiani nel 1973, *Ammazza l'uccellino. Letture scolastiche per i bambini della maggioranza silenziosa*, dove alle schede di calcolo *Contiamo insieme!* (con problemi come quello del signor Vitelli “che deve trasferire cento milioni in Svizzera, per sottrarli alle unghie rapaci del Fisco e al rischio degli autunni caldi” o dell'onorevole Fucilante che vuole riportare il Paese alla Legge e all'Ordine) si alternano i racconti che hanno per protagonisti una suorina “piccina piccina picciò” che “gli uomini cattivi volevano condannare perché aveva assistito i bambini paraplegici” o un bambino, il piccolo Tao, che gioca tutto il giorno in una foresta incantata, “piena di scoppi, di rumori, di luci” dove arriva una palla da cannone “veloce come una macchina da corsa” o si accende nel cielo una gran luce: il napalm; o il Presidente, che “nel suo studio sta firmando tante liste con tanti nomi, circondato da altri generali” e dice “col suo sorriso buono” ai bambini che sono venuti a visitarlo: “Abbiate pazienza, bambini, oggi sono molto indaffarato. Finalmente c'è il colpo di Stato!”³⁰.

Pur non toccando questi vertici, la situazione dei libri di testo della scuola media è tutt'altro che soddisfacente. La riforma non ha creato un ripensamento ma solo degli aggiustamenti: resta la formula dell’“antologia”, della “grammatica”, dei vari manuali, a cui si aggiunge qualche “aggiornamento” che non mette in discussione i contenuti e i metodi tradizionali. Mi limiterò qui a prendere in considerazione i testi di storia, su cui è stato fatto un accurato lavoro di analisi: basti ricordare le indagini promosse dall' INSMI (Rochat) e portate avanti dai vari Istituti, la relazione di Claudio Dellavalle al convegno di Ferrara del 1970, il libro a cura di Gaetano Sansone e Mariella Marelli Vaccaro, *La storia dannosa* (Emme Edizioni 1972)³¹.

²⁶ M. Berman, *L'esperienza della modernità*, Bologna, Il Mulino, 1985 (titolo originale *All that is Solid Melts into Air. The Experience of Modernity*, New York, 1982).

²⁷ *I pampini bugiardi*, cit., p. 33.

²⁸ *Ibidem*, p. 34.

²⁹ *Ibidem*, p. 19.

³⁰ Dedalus, *Ammazza l'uccellino. Letture scolastiche per i bambini della maggioranza silenziosa*, Milano, Bompiani, 1973, pp. 67-69, 29, 64-66.

³¹ Convegno di Ferrara, 1970, in L. Borghi, G. Quazza, A. Santoni Rugiu, C. Dellavalle, *Libri di testo e Resistenza*, Roma, Editori Riuniti, 1971 e C. Dellavalle, *La storia della Resistenza nella scuola media unica*, *ibidem*, pp. 53-77.

Fra i numerosi titoli spiccano alcuni testi più accurati nell'informazione, con qualche tentativo di inserire documenti, foto, ecc. (Brancati, Di Tondo-Guadagni, Zelasco) e di contrapporre una cultura laico-progressista alla dominante impostazione cattolica dei testi della SEI, La Scuola ecc., tradizionalmente molto adottati. Ma neanche questi si sottraggono a quel grigiore uniforme che finisce per accomunare testi anche diversi per qualità, né sono in grado di stimolare interessi o almeno curiosità o proporre situazioni problematiche: la formula manualistica tradizionale rigidamente rispettata (con la sua narrazione rigorosamente *événementielle*, la cautela nelle interpretazioni e la sistemazione in formule e quadri già definiti), il tipo di pubblico a cui ci si rivolge, costituito da alunni molto giovani e insegnanti che si presuppongono coscienziosi, ma non animati da spirito di ricerca o interessi personali, finiscono per incoraggiare un tono medio noioso e non stimolante, quando non si cade nel conformismo o nella reticenza. E, come osserva giustamente N. Tranfaglia nella prefazione a *La storia dannosa*, il problema non riguarda solo la storia contemporanea e gli argomenti più "scottanti", ma tutta la storia, ridotta a un flusso interminabile di fatti e personaggi, in cui tutto è già definito una volta per sempre. Anche le immagini e i documenti, incasellati rigidamente nel fluire del testo, "scorrono" nello stesso modo piatto e uniforme: non costituiscono un problema, una scoperta, un motivo per soffermarsi e interrogarsi, ma solo un commento in margine, che non cambia nulla³².

Questo nel migliore dei casi: non mancano infatti, neanche in questi testi, interpretazioni ideologiche fuorvianti, reticenze e omissioni gravi, giudizi ambiguamente riechegianti la propaganda del fascismo o della guerra fredda. Anche qui devo limitarmi per brevità ad alcuni esempi:

- *la prima guerra mondiale*.

I curatori de *La storia dannosa* hanno riscontrato nell'interpretazione presentata da vari testi esaminati³³ alcune costanti: responsabilità della guerra da addebitare esclusivamente all'espansionismo tedesco; opzione per l'interventismo da parte della maggioranza dei testi (esaltazione del ruolo di D'Annunzio e silenzio o vaghissimi accenni ai neutralisti);

silenzio o cenni vaghi e confusi sulla rivoluzione russa;

condanna del pacifismo "responsabile" della disfatta di Caporetto ed esaltazione dell'*union sacrée* nazionale. Assumono poi i toni della propaganda fascista le letture proposte in

Itinerari di civiltà, 3: "Il cimitero di Redipuglia – Ai piedi del Carso – La primavera della patria – I sette settori [del cimitero, ndr] – L'obelisco della fede – Il fronte si spezzò a Caporetto – Il primo generale: Cadorna – Il Duca della Vittoria – Anche il Piave combatté per l'Italia – Un quarto d'ora prima della fine – Trento liberata – I giovani della guerra 1915-18"

- *fascismo, antifascismo, Resistenza*.

Anche qui siamo in presenza di alcune costanti interpretative:

il "caos", la stanchezza per i disordini (di natura spesso imprecisata), la "debolezza" dei governi incapaci di garantire ordine e sicurezza come causa dell'avvento del fascismo (*Dalla storia alla vita; I secoli; Itinerari storici; Uomini e civiltà; Itinerari di civiltà; Civiltà e progresso; Il libro della storia; Civiltà e vita; Popoli, uomini, idee*);

la volontà di evitare la guerra civile da parte del re (*Annales; Itinerari di civiltà; Il mondo della storia; Civiltà e progresso*);

l'elenco delle realizzazioni del fascismo in un tono neutro che diventa a tratti quasi apologetico per volgersi poi a toni di condanna rituale assolutamente incomprensibili dato il contesto precedente (*Popoli, uomini, idee; Dalla storia alla vita; Uomini e civiltà, Civiltà e progresso*);

il luogo comune dell'antisemitismo come problema tedesco ma non italiano (secondo *Dalla storia alla vita*, "[il fascismo] fu, per fortuna nostra, quasi completamente immune da aberrazioni razzistiche, tranne una non convinta adesione negli ultimi tempi, in omaggio alla fraternità con i "camerati tedeschi"... lo stesso Mussolini affermò nel 1932... "l'orgoglio nazionale non ha bisogno dei delitti di razza"... l'antisemitismo non esiste in Italia". Secondo *L'uomo e la sua storia* "Gli Italiani, per es., non potevano approvare l'estensione al nostro paese cristiano e tollerante, delle leggi contro gli Ebrei... Ogni razzismo era estraneo alla coscienza italiana")³⁴.

Quanto alla Resistenza, tutti i testi le dedicano ormai un certo spazio, ma la trattazione è impacciata, piena di lacune, deferente per dovere d'ufficio ma priva di partecipazione o di problematicità.

È interessante riportare quanto ha notato Claudio Della Valle, che ha analizzato i testi usati a Torino e provincia nella sua relazione "La storia della Resistenza nella scuola media unica" al convegno nazionale "La resistenza e i libri di testo nella scuola italiana" tenuto a Ferrara il 14-15 novembre 1970: se sotto il profilo "quantitativo" si può essere "abbastanza soddisfatti", si deve però riscontrare una tendenza più

G. Rochat (a cura di), *Inchiesta sui testi per l'insegnamento della storia contemporanea nella scuola italiana*, in "Il movimento di liberazione in Italia", a. XXII, n. 101, ottobre-dicembre 1970, pp. 3-67.

³² Si pensi al valore di stimolo didattico che avranno, tanto per fare un solo e frettoloso esempio, le raccolte di lettere di soldati, di canzoni popolari, di sentenze dei tribunali militari o libri come *Un anno sull'altipiano* di Emilio Lussu per lo studio della prima guerra mondiale (v. Biblioteca di lavoro di Mario Lodi, BTF Nicola Milano, *Il bosco degli alberi* e *L'Italia l'è malada*, audiocassette e dischi del Sole, testi in Vettori, *Canzoni italiane di protesta* ecc).

³³ I testi "incriminati" sono: Pugliese-Cuomo, *Annales*, Lattes; A. Galetti, *Civiltà e vita*, Bietti; R. Verdina, *Itinerari di civiltà*, SEI; Lombardi-Mozzati, *Civiltà e progresso*, SEI; E. Bruni, *Il mondo della storia*, Signorelli; C. A. Giannelli, *Testimonianze*, Bulgarini; La Vecchia-Santoro, *Dalla storia alla vita* Cappelli; G. Santoanastaso, *Itinerari storici*, Atlas; R. Caffo, *Popoli, uomini, idee*, Paravia; Avveduto-Borello, *L'avventura umana*, Mondadori; Romeo-Talamo, *Il libro della storia*, De Agostini; Spadolini-Zampilloni, *I secoli*, Le Monnier. In *La storia dannosa*, cit., pp. 152-159.

³⁴ *Ibidem*, pp. 161-173. Il lavoro di demistificazione di libri del genere è stato veramente meritorio. Oggi, tanto per fare un esempio, non è più un mistero un certo antisemitismo cattolico abbastanza diffuso, che parecchie opere, dalla memorialistica al saggio storico (da *La parola ebreo* di Rosetta Loy all'ultimo lavoro di Miccoli, *I dilemmi e i silenzi di Pio XII*, Milano, Rizzoli, 2000) hanno contribuito ad evidenziare.

o meno accentuata a dare una immagine riduttiva della Resistenza. Ciò è evidente nei testi del Bruni e dell'Avveduto-Borello, che trattano “della Resistenza, non solo italiana ma europea, all'interno del discorso sulla seconda guerra mondiale, della quale, di fatto, essa viene a costituire un episodio abbastanza marginale”, ma anche in quello più informato dello Zelasco-Michaud, che finisce per accentuare l'aspetto militare, e in parecchi altri testi.

Un primo punto di verifica può essere costituito dal rapporto antifascismo-Resistenza. Per tre testi (Caffo, Niccolini-Consonni, Negro) non è possibile compiere alcuna verifica perché il primo termine del rapporto non viene neppure menzionato nel testo, o è accennato in modo così occasionale che non fornisce gli elementi per una valutazione. Invece l'Avveduto-Borello-Acri-Belvedere, dopo aver accennato rapidamente ad un antifascismo politico, comprendente la “massa amareggiata e dolente” dei fuorusciti e i nomi illustri di Gramsci, Gobetti, Carlo e Nello Rosselli, insiste con più abbondanza di particolari su quella forma “più blanda” di antifascismo costituita sia dalle barzellette intorno al duce e ai gerarchi, sia (e qui la cosa è più misteriosa) da “voci sempre più alte e frequenti contro i funzionari corrotti, l'abbassamento dei salari, le umiliazioni volgari, le consuetudini assurde...” (p. 231). L'antifascismo militante, quello che paga con il carcere e il confino, non viene citato; la guerra di Spagna è liquidata in due righe. [...]

L'Ortolani-Pagella, invece, sostiene esplicitamente questo legame; anzi, intitola un paragrafo dedicato all'antifascismo *La prima resistenza italiana*. Ma il risultato è ottenuto con una forzatura semplicistica: tutti gli antifascisti furono dei “resistenti” [...] Il salto di ogni differenziazione tra antifascismo e Resistenza diventa elemento di confusione, di forzata riduzione all'unità, di eliminazione di ogni termine dialettico. La lotta partigiana in Italia, vista in chiave risorgimentale, diventa molto semplicemente “il periodo più intenso della nostra lotta antifascista” [...]

Molto più correttamente il testo di La Vecchia-Santoro nel capitolo *Antifascismo e Resistenza* tratta la vicenda antifascista nelle sue fasi di sviluppo autonomo... [...] Ciò che invece risulta oltremodo scorretto nell'esposizione è l'atteggiamento decisamente settario degli autori nei confronti dei comunisti. Dopo un accenno a Gramsci, ricordato come fondatore dell'*Ordine Nuovo*, nella storia dell'opposizione al fascismo i comunisti, quasi fossero una componente secondaria, vengono sistematicamente ignorati. [...] Di contro, lo spazio dedicato a episodi interessanti, ma marginali, come ad esempio, l'impresa di De Bosio, leader di un movimento monarchico-liberale (impresa che, come tutti sappiamo, fu gravida di conseguenze per la storia d'Italia), assume un preciso significato di discriminazione ideologica. Discriminazione che giunge fino all'estremo, quando gli autori fanno organizzare al citato Fronte nazionale d'azione lo sciopero degli operai torinesi del marzo 1943, mentre l'unica forza organizzata presente in quegli scioperi fu il partito comunista. Non si tratta di sviste o di errori, bensì di pura e semplice faziosità³⁵.

La stessa operazione riduttiva viene compiuta in molte altre occasioni. Ad esempio, non si addebita mai alcuna responsabilità alla monarchia, anche in occasione della fuga³⁶.

Parlando della costituzione delle bande nella prima fase della Resistenza armata “quasi tutti i testi (tranne quelli che, come fa il Caffo, tagliano corto e arrivano subito alla liberazione) ricordano le prime formazioni composte da militari, solo alcuni accennano, sia pure in termini generali, a quelle formate dai civili. Evidentemente, l'immagine dei civili con le armi in mano è un elemento che disturba, che non rientra negli schemi interpretativi della nostra storia”³⁷.

Si danno inoltre pochissime informazioni sia sulle azioni dei partigiani che sulle azioni militari dei tedeschi contro di loro.

Anche la parola “insurrezione” per qualificare la giornata del 25 aprile ha avuto scarsa fortuna:

In tre manuali (Caffo, Negro, Niccolini-Consonni) il termine non compare; il La Vecchia-Santoro lo evita con le circonlocuzioni “grande azione liberatrice”, “lotta finale”; l'Ortolani-Pagella lo usa, ma in un contesto che evita ogni risalto.

Insurrezione è una parola “illegale”, evoca fantasmi che disturbano il sonno dei giusti. Gli elementi che danno un aspetto legalitario alla lotta armata sono invece sottolineati: così si spiega l'insistenza a far apparire le formazioni partigiane come reparti militari regolari; il CVL è la sigla che compare di più; il generale Raffaele Cadorna è il personaggio più citato. Non esiste, o è appena accennato, il rapporto dialettico tra spontaneismo e organizzazione; l'accento batte quasi esclusivamente sul secondo termine, che significa poi, nel concetto prevalente tra gli autori, dipendenza gerarchica³⁸.

Altri silenzi e reticenze sulle componenti sociali della Resistenza: degli operai e dei contadini spesso non si parla o si parla pochissimo. In genere si sottolinea il concorso di varie forze sociali e politiche, senza accennare alle diversità e al differente peso negli avvenimenti, parlando genericamente di “popolo”³⁹. Non si forniscono informazioni né si discutono importanti questioni come l'occupazione tedesca, la repubblica sociale, il rapporto con gli alleati.

A conclusione della sua indagine, Dellavalle fa alcune osservazioni interessanti, che rispecchiano bene la reazione dell'insegnante “critico”:

Il fatto è che, come la maggior parte dei manuali presi in considerazione dimostra ampiamente, i canali tra storia e formazione civile sono chiusi. Noia e fastidio per una lezione non facile sono forse le uniche “impressioni” che un ragazzo può derivare dalla storia della Resistenza quale gli viene presentata dal libro. Se gli verranno stimoli o curiosità da soddisfare, è probabile provengano dall'esterno, dalla famiglia, dai giornali o dalla televisione, certamente non dalle interpretazioni riduttive dei manuali. [...] Soprattutto se si guarda all'Italia di questo dopoguerra, quelle tendenze alla riduzione, cui prima si accennava, diventano palesi [...] Il richiamo più o meno esplicito alla Resistenza c'è in tutti, poiché, bene o male, l'ordinamento costituzionale ne è l'eredità. Ma ci si ferma qui: si tratta di mera forma. Se continuità c'è, non è certo con quelle forze che più hanno dato alla Resistenza; piuttosto con quanto di moderato, di compromesso col passato e anche di ambi-

³⁵ Dellavalle, *La storia della Resistenza nella scuola media unica*, cit., pp. 53-67.

³⁶ *Ibidem*, p. 70.

³⁷ *Ibidem*, pp. 70-71.

³⁸ *Ibidem*, pp. 71-72.

³⁹ *Ibidem*, pp. 73-74.

guo vi sopravvive più che con il nuovo che sta emergendo e si proietta in avanti. [...] Per i più la Resistenza resta un'eredità scomoda di cui ci si vergogna e di cui è bene nascondere, almeno ai ragazzi, il non limpido passato⁴⁰.

Alle indagini sui libri di testo si accompagnano alcune iniziative che si propongono di portare la questione all'attenzione di un pubblico più vasto.

Nel 1971 i comuni di Reggio Emilia, Correggio e Sant'Ilario d'Enza organizzano una mostra dal titolo "... secondo le disposizioni vigenti. Indagine sui libri di testo della scuola dell'obbligo".

Fra i collaboratori all'indagine troviamo Marisa Bonazzi, che lavorerà con Umberto Eco alla redazione del libro *Ipam - pini bugiardi*; fra i fotografi, Silvestre Loconsolo (fotografo della Camera del Lavoro di Milano).

La mostra è divisa in sezioni, alcune più propriamente di denuncia (i materiali tratti dai libri di testo; la situazione dell'editoria scolastica) e altre più propositive (nuova didattica; gestione sociale della scuola).

I tabelloni riguardanti i libri di testo accostano provocatoriamente i brani scelti a foto e commenti che ne "contestano" il contenuto: un brano melenso sul parroco che insegna il catechismo ai bambini e distribuisce le caramelle⁴¹ è accostato a foto di don Milani e Camilo Torres che "osarono fare di più". E merita una citazione per esteso quest'altro accostamento:

"I tuoi superiori.

Anche i superiori sono rappresentanti di Dio. Il Signore te li ha messi vicino perché tu potessi crescere da buon cristiano e da buon cittadino. Essi sono:

il PAPA, vicario di Gesù in terra, che ama con predilezione i piccoli e indica a tutti gli uomini le vie della salvezza;

il VESCOVO della tua diocesi, successore degli Apostoli, che guida il gregge a lui affidato ed organizza con bei programmi la tua vita e quella dei tuoi concittadini;

i SACERDOTI e specialmente il tuo PARROCO, che ti hanno battezzato, ti insegnano le verità della fede, ti danno Gesù eucaristia, ti spronano a fare il bene;

il PRESIDENTE della REPUBBLICA, il CAPO del GOVERNO, i SENATORI, i DEPUTATI, il SINDACO che provvedono con leggi e iniziative a far progredire nella libertà la nostra nazione;

il MAESTRO, il tuo amico più buono e bravo, che ti insegna a leggere e a scrivere, che ti segue per molte ore al giorno, che completa l'educazione dei tuoi genitori.

Non dimenticare nelle tue preghiere queste persone.

I tuoi superiori.

Come si chiama il papa? Come si chiama il tuo vescovo? Come si chiama il tuo parroco? Come si chiama il presidente della repubblica? Come si chiama il tuo sindaco? Come si chiama il tuo maestro?

Se rispondi a tutte queste domande, meriti un dieci con lode! Manzi, *Il ponte d'oro*, A.V.E., 2^a)

Controtesto: frammento dalle *Lettere* di don Milani.

"A dar retta ai teorici dell'obbedienza e a certi tribunali tedeschi, dell'assassinio di sei milioni di ebrei risponderà solo Hitler.

Ma Hitler era irresponsabile perché pazzo. Dunque quel delitto non è mai avvenuto perché non ha autore.

C'è un modo solo per uscire da questo macabro gioco di parole.

Avere il coraggio di dire ai giovani che essi sono tutti sovrani, per cui l'obbedienza non è ormai più una virtù, ma la più subdola delle tentazioni, che non credano di potersene fare scudo né davanti agli uomini né davanti a Dio, che bisogna che si sentano ognuno l'unico responsabile di tutto.

A questo patto l'umanità potrà dire di aver avuto in questo secolo un progresso morale parallelo e proporzionale al suo progresso tecnico"⁴².

Nella sezione riguardante la nuova didattica sono allestite postazioni in cui i ragazzi, i genitori, gli insegnanti possono provare "dal vivo" le nuove tecniche (v. l'angolo del redattore, ecc.). È una formula molto felice, che si ispira ai lavori di Munari con i bambini o alle esperienze di animazione che cominciano a diffondersi.

Nella sezione riguardante la gestione sociale troviamo: un resoconto delle lotte nelle scuole della zona (occupazione del liceo di Reggio Emilia e solidarietà del consiglio comunale, lotte dei lavoratori studenti, solidarietà degli studenti alle lotte degli operai e dei braccianti); la denuncia delle classi differenziali e delle pluriclassi e le iniziative di lotta al riguardo dei comitati di base; la proposta di una nuova politica scolastica da parte del comune di Reggio Emilia e la pubblicazione di documenti delle Confederazioni sindacali.

Il catalogo della mostra, curato dall'Ufficio stampa del Comune di Reggio Emilia, contiene nella parte finale dei documenti interessanti: la mostra infatti, che doveva avere il patrocinio dell'Amministrazione provinciale, fu boicottata in tutti i modi. La Giunta provinciale comunica, in un primo momento, che la mostra proposta "è estranea alle attribuzioni del Comune e, ove fosse consentita, promanando da un ente pubblico, – per il suo carattere e le sue modalità – comporterebbe un disorientamento della pubblica opinione, non acconcio, tra l'altro, al periodo di trasformazione che tutto il settore scolastico sta attraversando in conseguenza delle riforme in corso di attuazione e di quelle già preannunciate ed all'esame del Parlamento"⁴³ e si appella poi a cavilli burocratici per dimostrare che non può essere finanziata come "mostra di arti figurative". Alle ulteriori richieste e rimozioni del Comune si risponde: "È noto – anche per recenti avvenimenti cittadini – il difficile momento che sta attraversando la scuola, i fermenti rinnovatori da cui essa è pervasa, le iniziative promosse dal governo, in parte attuate, in parte all'esame del Parlamento. E sono, pertanto, intuibili le conseguenze che una mostra – preordinata agli scopi illustrati nelle premesse delle deliberazioni di carattere nazionale[sic], destinata, pertanto, a essere propagandata per tutta la nazione, con l'etichetta di un ente pubblico, che dà alla medesima formale garanzia di

⁴⁰ *Ibidem*, pp. 76-77.

⁴¹ M. A. Scavazzo, *Cose nuove*, Fratelli Fabbri, 2^a.

⁴² "... secondo le disposizioni vigenti". Indagine sui libri di testo della scuola dell'obbligo, cit., p. 37.

⁴³ *Ibidem*, p. 136.

obiettività – potrà avere sull'opinione pubblica e, in particolare, negli ambienti scolastici e, quindi, è pienamente giustificato il rilievo di inopportunità formulato per una iniziativa siffatta”⁴⁴.

La mostra fu però allestita ugualmente a Reggio Emilia dal 13/2 al 14/3/1971 e in seguito presentata a Modena, Bologna, Ferrara e Milano⁴⁵.

L'eco di questa iniziativa fu notevole: altre sezioni sindacali di insegnanti, Camere del Lavoro, organismi di base allestiranno mostre sui libri di testo nelle scuole e nei quartieri, promuovendo assemblee di genitori per discutere dei contenuti dei libri, dei loro costi, delle iniziative alternative e per cercare di coinvolgere gli operai nella questione del diritto allo studio. Ricordo solo la mostra *Il libro di testo*, a cura dell'“Apriscuola”, in collaborazione con l'FLM di Vittuone, Arluno, Sedriano (MI) e le iniziative del Comitato Politico Dergano-Bovisa, della Commissione scuola del CUZ, zona 7-8 e dei Collettivi studenti medi e insegnanti delle Scuole medie “Marelli” e “via Catone” di Milano, che fra l'aprile e il settembre del 1972 organizzano mostre contro i libri di testo nella sede del CUZ e in una piazza del quartiere.

Proprio nello stesso periodo, un'altra mostra, che ha come oggetto il lavoro scolastico, ma di segno completamente opposto, si impone all'attenzione: si tratta dell'*Esposizione di matematica* realizzata da Emma Castelnuovo e dai suoi alunni delle classi I, II e III della scuola media “Tasso” di Roma il 5-6-7 maggio 1971.

L'importanza e la risonanza di questa esperienza non nasceva solo dal modo intelligente e gratificante, per studenti e insegnanti, di “fare matematica”, ma dal rapporto diverso che si instaura fra alunno e insegnante nel momento in cui si comprende veramente qualcosa; dalla capacità di coinvolgere e unificare in una esperienza intellettuale ragazzi diversi per età, capacità, condizione sociale; dall'abbandono naturale di certi tabù (la cattedra, la lavagna, il libro di testo).

Emma Castelnuovo e i suoi alunni hanno raccontato la loro esperienza in modo così entusiastico che vale la pena di citarli largamente:

Da molto tempo ci pensavo. L'idea mi era venuta assistendo regolarmente, ogni anno, all'*Exposition de Géométrie* degli studenti di Paul Libois, il matematico dell'Università di Bruxelles.

Fare qualcosa di analogo per la Scuola Media? Fuori dubbio il problema era ben diverso: l'età di 11-14 anni imponeva al professore di prendere su di sé tutta l'organizzazione, e il numero degli allievi era assai più grande di quello degli studenti che “esponavano” all'Istituto di Geometria dell'Università di Bruxelles. Perché – e questa era per me una condizione essenziale – tutti gli allievi, nessuno escluso, dovevano prendere parte all'Esposizione. Come? a turno? [...] Il contatto con gli allievi, le conversazioni con i “grandi”, quelli di terza, mi hanno convinta a poco a poco che l'Esposizione doveva organizzarsi in tutt'altro modo: tutti i 171

ragazzi dovevano lavorare contemporaneamente e, di conseguenza, occorrevano molte più aule.

Le aule d'esposizione furono ben quattordici e tutti i 171 allievi illustrarono, divisi in gruppi, vari argomenti per tre ore al giorno, dalle 16 alle 19; e questo per tre giorni: il 5, 6, 7 maggio 1971. Ma lasciamo parlare loro: “Era un mercoledì, ma un mercoledì diverso dagli altri – dice Giuseppe, ... di 12 anni – era un mercoledì atteso da un intero anno”.

“Erano le 16 del mercoledì 5 maggio 1971. Il portone della Scuola Media Tasso di Roma si aprì per far entrare i primi visitatori della Mostra di Matematica. Noi ragazzi eravamo già entrati e stavamo ai nostri posti. Mi sentivo molto emozionata”. È Maria Grazia che parla: ha 11 anni. [...]

“La mia aula era una delle ultime, la dodicesima; ciò mi mise un po' di disagio addosso, dice Giuseppe di seconda. Da quel momento fino a che non ruppi definitivamente il ghiaccio con il pubblico ‘eccoli, arrivano; sta arrivando un mucchio di gente... Ecco allora la mia paura trasformarsi in angoscia, in gioia, in emozione; non capivo più nulla. La mia stanza cominciava ad affollarsi”. [...]

Ma – e il lettore se lo domanderà certamente – chi sono questi ragazzi? Da che ambiente vengono? La Scuola Media Tasso si trova in un quartiere centrale di Roma, in una zona dove sorgono uffici pubblici e privati e dove, pertanto, le case di abitazione non sono numerose. La scuola ha dunque la facoltà di accettare l'iscrizione di ragazzi che abitano fuori della zona prescritta dal Provveditorato. E le classi sono in generale molto numerose: io ho sempre dai ventotto ai trenta allievi per classe.

Da questa diversità di provenienza, l'ambiente è davvero il più vario: dal figlio del portiere dell'ufficio vicino a quello dell'impiegato, alto e basso, dello stesso ufficio, dal bambino della donna di fatica del negozio del quartiere a quello del professionista che ha il suo studio lì nei pressi, dal ragazzo che non è ancora uscito fuori Roma a quello che è stato già condotto molte volte all'estero, ma che, di Roma, conosce ben poco. Un ambiente davvero molto vario e quindi difficile ma interessante. C'è solo una “nota” comune: la vivacità, direi l'irrequietezza, il nervosismo che caratterizza ormai i bambini che vivono in una grande città⁴⁶.

Il lavoro inizia con alcuni incontri pomeridiani, a turno, ma molto presto il ritmo si intensifica:

Avevo subito notato un enorme interesse per le lezioni pomeridiane; era un clima, quello del pomeriggio, davvero fuori del comune: venivano sempre molti ragazzi, anche da grandi distanze: “un'ora per venire e un'ora per tornare” raccontava Massimo, di 11 anni; “Mamma mi ha detto: ‘ti strozzerai a mangiare tanto in fretta!’ Io le ho risposto: ‘non mi importa, pensa, oggi c'è matematica!’” E poi aggiunge: “ma perché non veniamo tutti i pomeriggi?”.

Faceva freddo, a scuola, di pomeriggio per mancanza di riscaldamento; freddo, poca luce, un ambiente davvero vuoto e triste. Ma quei ragazzi sembrava che operassero una trasformazione anche sui locali [...] Arrivavano a scuola sempre un po' prima e li trovavo che giocavano a palla nel traffico pauroso della via Lucania rincorrendosi fra una macchina e l'altra [...] Terminava la lezione e non riuscivo a mandarli via: volevano sapere, domandare, parlare della scuola, dei loro studi, di tutto. C'era l'aria di Università, alla scuola Tasso, l'aria di una vera Università⁴⁷.

⁴⁴ *Ibidem*, p. 138.

⁴⁵ Cfr. la recensione di Rochat in “Il Movimento di liberazione in Italia”, a. XIII, n. 105 (ottobre-dicembre 1971).

⁴⁶ E. Castelnuovo, *Documenti di un'esposizione di matematica. “Da bambini a uomini”*, Torino, Boringhieri, 1972, pp. 13-15 e 8-9.

⁴⁷ *Ibidem*, pp. 16-17.

Ho parlato a lungo di *Un'Esposizione di matematica* perché non è una “vetrina” promozionale gestita da “primi della classe”, ma ha un significato molto più profondo. Una prova della mia affermazione la si può trovare in un verbale di discussione sul lavoro di matematica realizzato da alcuni studenti della Scuola media “Marelli” e dalla loro insegnante, Adriana Chiaia. Anche loro usano il metodo e i criteri delle classi della Castelnuovo e nei loro discorsi possiamo notare alcune cose significative: interesse (e non “paura”) per la matematica; capacità di parlare, in modo serio e disteso, autentico, con l'insegnante, con i compagni, con se stessi, delle proprie acquisizioni e difficoltà (e non “subire” una interrogazione); atteggiamento rilassato ma anche responsabile.

Sono gli stessi studenti e la stessa insegnante che in altre occasioni intervistano gli occupanti senza casa del Consiglio di zona, alla Bovisa, o che realizzano con l'insegnante di lettere, Roberto Signorini, un audiovisivo su fascismo e antifascismo.

C'è la convinzione profonda, tipica della cultura di quel periodo, della non settorialità del sapere, della necessità di una visione globale che sconfigga le tentazioni di falsa neutralità e di specializzazione acritica. E, al fondo, c'è l'utopia della conoscenza come strumento di maturazione politica e di trasformazione sociale, di una riappropriazione della vita nelle sue forme migliori, che non escluda nessuno.

3.1.3 Gli insegnanti rifiutano il libro di testo: l'iniziativa MCE.

Scegliamo i libri di testo.

3 giugno 1969. Riunione nella scuola del capoluogo per l'adozione dei libri di testo per il prossimo anno. La scena è la stessa di ogni anno: i maestri, esaminati nel giro di un mese tutti i volumi delle case editrici, e dopo aver resistito alle pressioni più o meno lecite di alcuni concessionari, vanno a dettare autore, titolo e casa editrice del libro scelto e a firmare in triplice copia l'apposito foglio. È un rito che si compie straccamente ogni anno, sempre uguale, senza discussione. Dopo di che i genitori possono sapere su quale libro studieranno i loro figli.

Quest'anno si è presentato da me un solo concessionario [...]. Formalmente gentile ma intimamente arrabbiato, non fa tanti preamboli.

“Lei in dieci anni non ha mai adottato un testo della mia casa editrice, - dice, - e sono venuto a ricevere la sua adozione.”

“Dunque siamo degli schedati anche qui”, dico. [...]

Penso a questo episodio mentre attendiamo il turno per firmare il foglio in triplice copia. È presente anche una gentile signora che attende seduta come noi in un banco.

“Chi è?” chiedo alla collega che ho vicino.

“È la rappresentante dei genitori.”

Fino all'anno scorso il “rappresentante” dei genitori era il bidello. Ora il direttore ha chiamato la madre di un alunno del capoluogo. Quando viene il suo turno va anche lei a firmare. Un po' imbarazzata perché i maestri hanno sbrigato le loro faccende ignorandola, dice: “Mi fido di voi.”

“Tanto è una formalità”, dice una maestra consegnandole la

penna. Così è liquidato il diritto dei genitori di discutere, per il tramite del “rappresentante” delegato, l'adozione dei libri di testo i quali possono essere decisivi per la formazione delle fondamentali strutture intellettuali e morali del bambino. [...] Dentro a un libro di scuola ci può essere ...il tornaconto del padrone che forma, per mezzo dei suoi servi pagati, i nostri figli in suoi futuri servi. E i genitori stanno a guardare e non sanno, non se ne sono ancora resi conto, che la scuola deve essere un servizio sociale, un servizio per tutti noi. Li vedi invece entrare con timore e riverenza, lo stesso timore e la stessa riverenza che hanno assimilato dalla scuola che hanno vissuto, a chiedere come si comporta il figlio. E non li sfiora nemmeno il pensiero che dovrebbe essere l'educatore ad andare da loro a chiedere come lui si comporta con i loro figli, secondo un programma concordato, sulla base di principi discussi e accettati da ambedue le parti. Entrare insomma nella scuola con la dignità di cittadini che intendono tirar su una generazione di uomini liberi⁴⁸.

Intervento a proposito del “manuale” scolastico.

Di primo impulso: sbatterlo via. Non per le critiche ricorrenti ad ogni seduta di adozione: “didatticamente sbagliato”, “scientificamente scadente”, “ideologicamente discutibile” ecc. Ma proprio in quanto manuale. Che cosa ha voluto essere il manuale (ci riferiamo in particolare alle materie “umanistiche”)? La sistemazione storico-logica di una materia. Che cos'è diventato nella pratica quotidiana della scuola? Uno degli strumenti istituzionali della passivizzazione dell'allievo come dell'insegnante. (Fornisce sintesi precostituite; favorisce il salto dell'analisi, riflessi dogmatici, abitudini all'*ipse dixit*, del tipo: “c'è nel libro, non c'è nel libro”. Riduce il rapporto educativo alla preparazione della lezione sul manuale da parte dei più coscienziosi docenti e discenti e quindi alla reciproca illustrazione dello stesso, attuando un perfetto circolo chiuso).

Manuale e *materia* circoscrivono a priori il campo di studio, pongono confini e tabù, garantiscono esclusione di campi. [...]

Mettere in discussione il *manuale* significa mettere in discussione il *programma*: la dottrina del bene e del male nell'organizzazione di ogni corso di studi. E significa mettere in discussione il concetto stesso di materia; sia come contenuto culturale privilegiato rispetto ad altri che non lo sono, sia come concatenazione di fatti successivi e presunti consequenziali a partire da un Adamo comunque stabilito a termini di legge o di circolare (il fatto è particolarmente evidente nella *storia*)⁴⁹.

Questi documenti sono abbastanza indicativi di un disagio largamente diffuso. D'altra parte, se gli strumenti a disposizione appaiono inadeguati, mancano strumenti alternativi. Si reagisce allora in modo spontaneo e un po' improvvisato: si passano lunghe ore a battere a macchina e ciclostilare in luoghi di fortuna (parrocchie “del dissenso”, circoli culturali ecc) novelle “intere” e non fatte a brani come nelle antologie e piegate ai famigerati “centri di interesse”, articoli di giornali e riviste, documenti storici tratti da alcune importanti antologie (Franco Catalano, Enrica Collotti Pischel) o reperiti nei modi più disparati perché i libri di testo li ignorano o li introducono in modo insoddisfacente. Un'abitudine molto diffusa tra gli insegnanti “critici” e i loro alunni, anche molto giovani, è quella di prestarsi scambievolmente

⁴⁸ M. Lodi, *Il paese sbagliato. Diario di un'esperienza didattica*, Torino, Einaudi, 1970, pp. 449-454.

⁴⁹ M. Isnenghi – L. Pampaloni, *Intervento a proposito del “manuale” scolastico*, in “Rendiconti”, fasc. 22-23, aprile 1971, p. 259. In questo numero, intitolato *Che cos'è il libro di testo*, troviamo anche articoli di Baldelli, Calvino, Camon, Jervis, Melandri.

i propri libri (con parecchie perdite, ovviamente!); in questo modo il libro perde il suo carattere di ufficialità e di trasmissione unidirezionale per diventare l'occasione di uno scambio di idee e di sentimenti (si prestano i libri più amati e se ne discute), un modo per essere più vicini. Ho letto per la prima volta *La fattoria degli animali* di Orwell nell'autunno del 1968: me lo aveva prestato una mia alunna di 14 anni (prima classe dell'Istituto tecnico "Cattaneo" di Milano). Sul frontespizio aveva scritto un noto slogan *Impiccheremo i professori buoni con le budella dei professori cattivi*. Ricordo che, dopo un sobbalzo iniziale, questa frase non mi ha particolarmente turbato (in fondo, non avevo nessuna voglia di sentirmi "professore", né buono né cattivo) né ha diminuito la gioia della scoperta dell'autore e l'amicizia con la ragazza. L'anno precedente c'era stato un intenso scambio di libri con i ragazzi di una scuola media nel Salento. Un tratto distintivo, anche fisico, dell'insegnante "critico" è che arriva a scuola carico delle cose più disparate (libri, giornali, foto, dischi ecc, e spesso col proprio giradischi, proiettore di diapositive, registratore) fra le risatine e i commenti ironici dei colleghi che hanno solo il registro e il libro di testo.

Questa comunicazione fervida e disordinata ha le sue manchevolezze e gli insegnanti "critici" se ne rendono conto. Si avverte il vuoto di una preparazione universitaria nozionistica e arretrata, dove in un deserto di squallore spiccano poche esperienze più significative ma incongrue (in genere una tesi di laurea fatta bene e con passione o qualche corso interessante e innovativo), che non sono in grado di offrire strumenti teorici e pratici per il nuovo lavoro, ma alimentano piuttosto nostalgia e rimpianti. Anche la propria cultura appare inadeguata di fronte ad una situazione in movimento, piena di stimoli a livello sociale, politico, culturale. È da questo bisogno intenso di aggiornamento culturale che nascono i contatti con quelli che ho chiamato "i luoghi di elaborazione di una didattica alternativa": quello che se ne ricaverà non sarà tanto un repertorio di "ricette" didattiche, ma un'operazione culturale più profonda. I giovani operai avevano detto "La FIAT è la nostra università": e anche per i giovani insegnanti "critici" inizia un "apprendistato" che in molti casi inciderà profondamente sulla loro formazione umana e culturale.

Il MCE è attrezzato, molto meglio degli altri, a rispondere in positivo al malessere che ho descritto: e non è un caso che proprio dai suoi aderenti partiranno il rifiuto coerente e organizzato del libro di testo e le proposte alternative più convincenti. Già da tempo, infatti, parecchi insegnanti del Movimento avevano introdotto nelle classi strumenti e metodi innovativi: dalla tipografia a scuola, da cui nascono i giornali di classe, la corrispondenza ecc. alle osservazioni scientifiche condotte dal vivo e agli esperimenti; "dai materiali di lavoro" approntati da insegnanti e studenti (v. la *Bibliothèque de travail Freinet* o la *Biblioteca di lavoro* curata da

Mario Lodi) all'uso di strumenti audiovisivi (il registratore e la macchina fotografica sono strumenti indispensabili in questo tipo di classe, quanto il limografo o il ciclostile ad alcool); dalla indagine di ambiente alla raccolta di testimonianze orali per la ricostruzione storica⁵⁰. Mario Lodi, nell'incontro con l'aggressivo rappresentante della casa editrice, che ho citato, dice fra l'altro: "Quel poco di valido che ho realizzato con i miei ragazzi l'abbiamo fatto senza il libro [di testo] e talora contro il libro" e il suggestivo resoconto delle sue esperienze comincia a circolare largamente, non solo tra gli insegnanti, attraverso il suo fortunatissimo *Il paese sbagliato. Diario di un'esperienza didattica* (Einaudi, Torino, 1970).

Tutta la pratica educativa del MCE, dalla didattica ai rapporti interpersonali in classe, presuppone un netto rifiuto della scuola del manuale e della lezione, come sottolineava Bruno Ciari:

1) Con la parola d'ordine "non più manuali, non più lezioni" si rifiutava nettamente la cultura codificata.

2) Freinet rompe il bozzolo delle grigie pareti scolastiche ed esce fuori ad incontrare non solo la natura in tutte le sue manifestazioni, ma a prender contatto col tessitore e col falegname, col fabbro e col vasaio, col fornaio e col profumiere... Cioè ad instaurare un rapporto di continua e viva interazione con la società e col mondo, un rapporto critico. L'insegnante diventa un operatore sociale e culturale.

3) Al rifiuto della cultura di vecchio stampo, si contrappone da parte degli adulti educatori un atteggiamento produttivo, d'idee, di tecniche funzionali alle idee, di strumenti adeguati alle tecniche. E l'atteggiamento produttivo si realizza, fuori di ogni metafora, anche nel costruire direttamente gli strumenti ideati: Freinet, come più tardi Tamagnini, si fa operaio e artigiano, così come tutti gli insegnanti del Movimento, cui non può mancare una certa dose d'ingegnosità e di abilità artigianale.

4) All'individualismo ossessivo dell'insegnante di vecchio stampo si sostituisce l'attività cooperativa, lo spirito di solidarietà fraterna, al di là di ogni confine.

5) Anche la comunità dei ragazzi diventa cooperativa di produttori (di testi, di immagini e forme, di regole e di programmi, di concetti e strutture cognitive...).

6) La base da cui nasce una nostra comunità non è data da una cultura che il ragazzo sente al di fuori e al di sopra di sé, una cultura che è *tutto* mentre lui vale *zero*. La sua lingua, la sua cultura, hanno diritto di cittadinanza⁵¹.

Fra le prime prese di posizioni ufficiali contro il libro di testo ricordiamo il Convegno del 29 aprile 1971 alla Camera del Lavoro di Milano, dal titolo *Libro di testo: che cos'è - a chi giova - chi lo paga - responsabilità dell'insegnante - proposte alternative*. I promotori sono il Collettivo didattico-politico insegnanti milanesi, la CGIL-scuola, il Movimento di Cooperazione educativa; ma il convegno è aperto alla partecipazione di lavoratori, insegnanti, studenti.

⁵⁰ Fra la vasta bibliografia in proposito v. almeno, di Bruno Ciari, *Le nuove tecniche didattiche* (Editori Riuniti, 1961) e *I modi dell'insegnare* (Editori Riuniti, 1972) e di Mario Lodi, *C'è speranza se questo accade al Vho* (Einaudi, 1972, I ediz. 1963), e *Il paese sbagliato*, cit. V. anche F. Alfieri, *Il mestiere di maestro*, Milano, Emme Edizioni, 1974. Ricordo inoltre il progetto Scis per le osservazioni scientifiche (importante il ruolo di Karplus e di Lydia Tornatore). Un ruolo fondamentale avrà anche l'esposizione di matematica di Emma Castelnuovo, citata.

⁵¹ B. Ciari, *Appunti sul problema della selezione*, in *La selezione*, Quaderni di "Cooperazione Educativa", n. 3, La Nuova Italia, 1969, pp. 25-26. Cfr. anche Alfieri, *Il mestiere di maestro*, cit., p. 346.

Nelle relazioni dei promotori si ritrovano gli elementi più caratteristici della polemica: in primo luogo la denuncia, che si concentra da una parte sui costi diretti e indiretti dei libri di testo e sui loro contenuti, che contribuiscono in modo notevole alla selezione classista nella scuola; dall'altra sul falso modello educativo a cui il libro di testo è funzionale, con i suoi "dogmi" della neutralità e obiettività e della cristallizzazione della cultura in schemi e con l'unidirezionalità del messaggio. Inoltre, il libro di testo mostra la sua inefficacia "se sostituiamo (il) concetto riduttivo di cultura come erudizione col concetto antropologico di cultura come civiltà, cioè come l'insieme di tutti i prodotti, le espressioni, le manifestazioni di un gruppo etnico; e se carichiamo poi questo concetto di una connotazione etico-politica secondo l'affermazione marxista per cui fine dell'uomo è l'uomo"⁵². In secondo luogo, però, si cerca di dare largo spazio alla parte propositiva, organizzando concretamente il movimento per il rifiuto del libro di testo: il MCE metterà a punto una scheda che gli insegnanti presenteranno al momento della non-adozione, indirizzandola anche al ministro della P.I. e al provveditore, con le motivazioni del loro gesto⁵³; curerà inoltre gli aspetti legali, per dimostrare che l'adozione non è un *obbligo*, come sostiene l'interpretazione ufficiale e burocratica della norma, ma una *facoltà* di cui l'insegnante può non avvalersi⁵⁴; e ci si attrezza infine per rispondere ad eventuali sanzioni disciplinari⁵⁵.

Ma soprattutto si propone il passaggio "dal libro di testo al testo, dal manuale alla *biblioteca di classe*".

A questo scopo si richiede che i finanziamenti dello Stato nella scuola elementare non vengano distribuiti come "buoni libro" individuali ma vengano dati al gruppo classe che potrà gestirli a seconda delle esigenze didattiche specifiche.

La CGIL-scuola offre il suo pieno appoggio alla iniziativa, collegandola, come del resto gli stessi insegnanti promotori, alle più generali lotte ed interessi dei lavoratori e del movimento operaio. In questo periodo, infatti, il legame fra il Sindacato e i movimenti è abbastanza stretto. Nella relazione della CGIL scuola leggiamo: "Questa battaglia contro i libri di testo non deve essere in nessun modo settorializzata. Essa va concepita e gestita come momento di trasformazione reale dal basso della scuola nel contesto di tutte le lotte del lavoro, avendo di mira gli interessi e gli obiettivi strategici della classe lavoratrice"⁵⁶.

I primi "rifiuti" organizzati si hanno nel 1971 a Milano, Lucca, Treviso e cominciano a fare scalpore. Se ne parla non solo su riviste specializzate come "Cooperazione Educativa",

"Scuola e città", "Riforma della scuola"⁵⁷, ma anche nella trasmissione televisiva *Sotto processo*⁵⁸ e sulle riviste e sui quotidiani più diffusi.

Ci sono parecchie voci favorevoli, o almeno disposte al dialogo: sul "Giorno" del 12 giugno 1971, Mario Zoppelli, che si dimostrerà abbastanza disponibile a riferire sulle innovazioni riguardanti la scuola, titola "È iniziata la guerra ai libri di testo" e nell'occhiello "Da parte di alcuni fra gli insegnanti più preparati" e riferisce un episodio gustoso:

"Lei non ha bambini, vero? Bene. Sappia che la legge è come un bambino. Quando c'è non si può contestare". Questo, pressappoco, si è sentita dire una giovane maestra delle elementari di Cornaredo [...] La sua direttrice l'ha chiamata, le ha consegnato una lettera di diffida, le ha detto che il libro di testo è obbligatorio e deve essere adottato. Scontri di questo genere sono all'ordine del giorno, da una settimana a questa parte, in parecchie scuole elementari e medie di Milano e della provincia. Anche a Torino, a Bologna, a Firenze e in varie altre città, ma non si hanno notizie precise.

"Panorama" del 24 giugno 1971, in un articolo di Chiara Valentini, dà conto in modo abbastanza ampio delle varie iniziative in atto e delle posizioni del movimento attraverso le parole di Caterina Foschi, maestra aderente al MCE; nel finale però si esprimono alcune riserve sia attraverso il giudizio di un funzionario editoriale della Garzanti (Pierluccio Guardigli: "Il metodo può funzionare con un maestro che sa il fatto suo ed è disposto a impegnarsi a fondo, ma in certi casi può anche risolversi in un disastro") sia con un commento che mi sembra poco fondato ("Lo dimostra quel che è successo l'anno scorso in alcune medie dove i libri di testo erano stati aboliti alla leggera. Insegnanti e ragazzi si sono trovati nel caos e quest'anno sono tornati ai vecchi metodi"). Anche "L'Espresso" dà conto del convegno di Milano, di cui ho parlato precedentemente, e della lotta in corso in un articolo di G. Pecorini. "L'Avanti!" e "Il Manifesto", inoltre, cominciano a parlare delle minacce e sanzioni agli insegnanti che rifiutano il libro di testo⁵⁹.

Non mancano però le posizioni contrarie, da Montanelli su "La domenica del Corriere" (che invita gli insegnanti a fare loro libri migliori visto che sono così bravi da poterne fare a meno) al Notiziario dell'AIMC milanese, che, riferendo sulla costituzione di una commissione di studio sui libri di testo, afferma: "Il gruppo di studio ritiene che l'abolizione del libro di testo costituirebbe una grave violazione della libertà didattica dell'insegnante [*sic*]"⁶⁰. Non mancano nemmeno le risposte immediate dei direttori didattici e dei presidi, che

⁵² *Il libro di testo e l'MCE*, "Informazioni MCE", secondo semestre, 6 settembre 1971, n. 3, p. 15 (fasc. cicl. in APM, libri Signorini-Torneseello, II B4).

⁵³ *Ibidem*: la procedura di chi rifiuta e il modulo p. 29 e pp. 33-35.

⁵⁴ *Ibidem*, pp. 25-28.

⁵⁵ *Ibidem*, pp. 30-31.

⁵⁶ *Ibidem*, p. 25.

⁵⁷ Cfr. su "Riforma della scuola" la rubrica "Con il libro di testo non si può continuare", gestita soprattutto da membri del MCE, fra cui i famosi "maestri di Genova", ma anche le riserve e le cautele di Lucio Lombardo Radice. Cfr. anche "Il giornale dei genitori", n. 7-8, 1971, p. 14 (intervento del gruppo milanese MCE).

⁵⁸ G. Bini, *Da don Milani a Orbilius*, Bari, De Donato, 1979, p. 147.

⁵⁹ Cfr. la rassegna stampa in *Il libro di testo e l'MCE*, cit., pp. 41-52.

⁶⁰ MCE-Gruppo milanese, *Contro i libri di testo*, cit., pp. 56-57.

vanno dagli “inviti” scritti, più o meno pressanti, a procedere all'adozione alle minacce. Ne riporto qualche esempio significativo:

“Ai sensi del D.L.P.C.S. del 16/10/47 n.1497 e del D.P.R. del 28/1/1948 n. 175, della legge del 10/8/64 n. 719 istitutiva della fornitura gratuita dei testi agli alunni delle scuole elementari ed in ottemperanza alla Circolare Ministeriale del 5/2/69 n. 338/3 La invito a voler adempiere alla scelta ed adozione dei libri di testo per l'anno scolastico 1971/72.

Essendo tale adempimento un preciso dovere derivante dal rapporto d'impiego che ha liberamente contratto con l'Amministrazione, l'avverto che in caso di inadempienza incorrerà in tutte le conseguenze che derivano dal suo inadempimento.

La prego di voler dare una risposta entro gg. 3 dal ricevimento della presente”⁶¹.

“In riferimento alla sua lettera del 14. 6.1973, faccio presente alla S.V., così poco corretta nei rapporti coi superiori, che allo scrivente non interessa più la forma che la sostanza, ma la forma va pure rispettata per non disattendere le superiori disposizioni e per non ledere gl'interessi di terzi, in questo caso gli autori e gli editori dei testi scolastici, che, facendo leva sulle disposizioni vigenti, potrebbero far valere i loro diritti contro chi ha sbagliato.

Non sto a ripeterle che le adozioni sono cicliche e che, quindi, i libri da lei scelti lo scorso anno, devono essere inclusi nel verbale della riunione conclusiva, indipendentemente dalla sua volontà”⁶².

Alcuni direttori, poi, procedono d'ufficio all'adozione dei libri di testo nelle classi i cui insegnanti si erano rifiutati di farlo.

Bisogna dire che non tutti si comporteranno così: in alcuni casi si sceglie la via del “lasciar correre” e solo in pochi altri l’“autorità scolastica” appoggia l'iniziativa.

Toni da crociata si trovano in un manifesto diffuso in alcune scuole di Milano a cura del CNADSI: “Insegnanti, genitori, unitevi a noi per resistere alla distruzione di SCUOLA-CULTURA-SOCIETÀ, cioè alla rovina dei nostri figli” e prosegue invitando a coalizzarsi contro “quelli che vogliono eliminare il libro di testo, che è l'ultimo strumento di cultura rimasto nel caos della scuola italiana”⁶³.

Nonostante queste difficoltà, il movimento va avanti: a luglio del 1971, allo *stage* MCE di Champorcher, si approva l'azione intrapresa dal gruppo di Milano e ci si impegna ad appoggiare e portare avanti nei gruppi territoriali iniziative simili⁶⁴.

Fra il 1971 e il 1975 si moltiplicano i “rifiuti” e le costituzioni di biblioteche di classe, soprattutto nelle elementari e medie sperimentali a tempo pieno⁶⁵; inoltre, parecchie amministrazioni comunali e provinciali di sinistra cominciano ad intervenire a favore delle biblioteche di classe. Ricorda Giorgio Bini:

La polemica contro i libri di testo, la richiesta di poter usare a scuola altri libri ha lasciato più tracce di quanto ci sarebbe stato da aspettarsi nelle decisioni della politica ufficiale. Molte Regioni, Province e Comuni, soprattutto di sinistra, hanno introdotto elementi di legislazione sul diritto allo studio e di applicazione delle norme legislative in quel campo che privilegiano l'uso collettivo delle somme destinate ai buoni-libro in modo che almeno in parte

⁶¹ *Ibidem*, pp. 58-59.

⁶² *Ibidem*, p. 59.

⁶³ *Ibidem*, p. 56.

⁶⁴ *Il libro di testo e l'MCE*, cit., pp. 60-61.

⁶⁵ La SMS “Marelli” di Milano offre una ricca documentazione sul rifiuto del libro di testo: v. APM, Carte “A. Chiaia”, scatola AC3, fasc. 2: MCE, Gruppo territoriale di Milano, via Chavez 2, *Contro i libri di testo. Materiale per chi ha intenzione di rifiutare l'adozione per il prossimo anno scolastico*. (Premessa. Indicazioni alternative. Aspetti legali. Documento di rifiuto);

Collettivo Scuola, via Varchi 1, Milano, *Contro il libro di testo: documento – guida per l'intervento politico dei collettivi di paese e di quartiere nella scuola dell'obbligo*, aprile 1972;

Volantino del Comitato politico Dergano-Bovisa, *No alla scuola dei padroni* (assemblea di apertura della mostra contro i libri di testo in via Mercantini 15, il 21, 22 e 23 aprile 1972);

Volantino della Commissione scuola del CUZ zona 7-8, *Assemblea di zona contro i libri di testo e per la gratuità della scuola dell'obbligo*, 16 maggio (1972) e mostra;

Volantino firmato Il Comitato Politico Dergano-Bovisa – Il Collettivo studenti medi e insegnanti della Scuola Marelli – Il Collettivo studenti medi e insegnanti della Scuola di via Catone, *Lotta contro i libri di testo*, e mostra in piazza Bausan, 27 settembre (1972);

Modello di lettera di rifiuto dell'adozione, indirizzata al ministro della PI, al provveditore, al preside e da affiggere all'albo della scuola;

Appunti: piano mostra.

Carte “R. Signorini”, scatola RS 4, fasc. 2: *A proposito dei libri di testo*, firmato Comitato di agitazione dei lavoratori della scuola di Milano e provincia, Movimento studentesco medio (Comitato di agitazione), marzo 1974, locandina a stampa;

articolo di Ferdinando Camon in “Il Giorno”, sd;

Gruppo milanese MCE (rifiuto del libro di testo), sd, volantino cicl.;

Volantino *Alcune note orientative per la adozione dei libri di testo*, firmato Commissione Insegnanti del Movimento Studentesco, 4/5/74, cicl.;

Volantino del CUZ di zona Commissione scuola, via Ussi 1, (Greco), Milano, dato da Maurizio Gusso il 16/5/74, cicl.;

Volantino *Assemblea di zona contro i libri di testo*, firmato Commissione Scuola CUZ 7-8, 16.5.74, cicl. e appunti manoscritti di Signorini;

Modelli di dichiarazione di non adozione dei libri di testo e di richiesta di fondi, 18/5/73 e 22/5/74, cicl.;

Volantino *Contro la circolare Malfatti sull'adozione dei libri di testo*, firmato Un gruppo di insegnanti iscritti alla CGIL Scuola della zona di Magenta (maggio 1974?).

La battaglia contro i libri di testo sarà sostenuta anche dalle organizzazioni extraparlamentari, sebbene il Movimento Studentesco si muova con una certa cautela. Cfr. in APM, scatola AC6, fasc. 3: *Alcune note orientative per la adozione del libro di testo*, volantino della Commissione Insegnanti del Movimento Studentesco, Milano, 4/5/1974; “l'Apriscuola”, n. unico, aprile 1972, p. 4 e pp.16-17 *I maestri di Carugate contro la qualifica e i libri di testo*, [Lotta Continua]; *Contro la scuola dei padroni. Boicottiamo i libri di testo*, Collettivo Autonomo Liceo Cremona, Nucleo Lotta Continua Cremona, volantino s.d.

essi servano ad acquistare libri per biblioteche anziché essere distribuiti per l'acquisto di libri in forma individuale, e una legge dello Stato, la 517, dell'estate 1977, sancisce in un suo articolo il diritto dei maestri che fanno sperimentazione a poter spendere per acquisto di altri libri le somme equivalenti all'importo di buon libro per l'intera classe⁶⁶.

Il Consiglio Provinciale di Milano, per l'anno scolastico '73-'74, delibera un finanziamento di dieci milioni per "favorire iniziative alternative all'adozione dei libri di testo per le scuole dell'obbligo, come da delibera consiliare 16.10.72"⁶⁷.

Queste esperienze si riveleranno utili nella gestione dei corsi 150 ore, dove non esisterà un "libro di testo", ma si privilegeranno la produzione di materiali *ad hoc* (a volte realizzati nei corsi e a volte forniti da "esperti" in sintonia con l'esperienza) e l'acquisto di libri "veri", attraverso finanziamenti della Regione e dello Stato più larghi all'inizio e poi sempre più inconsistenti, per l'uso personale dei corsisti e per la biblioteca di classe (col tempo si finirà per privilegiare quest'ultima).

Vorrei concludere con alcuni appunti, una sorta di "scatola", per la storia di una biblioteca di classe, le cui vicende mi sembrano interessanti e significative: si tratta della biblioteca di classe realizzata da Roberto Signorini nel 1973 nella scuola media "Marelli" di Milano:

- la formazione (acquisto dei libri con i primi due o tre stipendi)
- la distruzione da parte dei fascisti nel 1974 e la mobilitazione antifascista nella scuola
- la ricostruzione e l'utilizzo anche nei corsi 150 ore
- il letargo in cantina: si sente che è importante ma si prendono le distanze. Non si può più utilizzare così com'è. Nuovi studi ed esperienze
- si ritorna a guardarla con altri occhi: confluenza nell'Archivio "Primo Moroni".

3.3 Due casi esemplari di libreria "alternativa"

3.3.1 La libreria "Calusca" di Milano

La libreria Calusca, in corso di Porta Ticinese, prende il nome da un antico vicolo ormai demolito e di cui resta solo una targa. Il nome, a sua volta, deriva da "casa dei Lusca", la famiglia milanese che, dopo la decadenza seguita al periodo spagnolo, riscuoteva le gabelle. Divenuto il luogo, nel corso del tempo, zona di prostituzione e di malavita, la denominazione era stata tradotta nel dialetto popolare come "casa losca". In milanese si diceva: "andem ai ca' lusca".

Primo Moroni negli anni Settanta ha ripreso quel nome e lo ha "tradotto" in un altro significato ancora. La Calusca è diventata per quindici anni luogo di testimonianze e di culture, libreria e biblioteca insieme⁶⁸.

Primo Moroni e la Calusca costituiscono dunque il classico esempio di libraio e di libreria militante.

Proveniente da una famiglia povera, autodidatta, Primo è legato alla vita dei quartieri popolari milanesi, di cui esplora le forme di marginalità: per tutta la sua vita scriverà sulla "malavita" di quartiere e sugli "sbarbà de vita", misto di "soggettività illegalitaria e autentiche componenti proletarie", e conserverà un profondo legame con queste situazioni, di cui registrerà i cambiamenti (v. le inchieste sulle bande giovanili in collaborazione con la facoltà di architettura del Politecnico di Milano alla fine degli anni Ottanta)⁶⁹.

Negli anni dell'adolescenza contano molto la militanza nel PCI, gli studi disordinati ma ampi e aperti al nuovo, l'adesione alle prime forme di contestazione nella Milano degli anni Sessanta (v. Nanni Balestrini, Primo Moroni, *L'orda d'oro*, Milano, Sugarco, 1988): caratteristica è infatti la sua attenzione, anche successiva, alla cultura *underground*.

All'inizio del 1971 è fra i promotori del "Collettivo di Lavoro Antonio Gramsci", che si prefigge "di attivare un circuito di distribuzione alternativo e di promuovere una attività editoriale di base, anche attraverso la diffusione dell'enciclopedia monografica *Io e gli altri*, tra gli insegnanti della scuola dell'obbligo che cercano alternative ai libri di testo. (Il "Gramsci" appoggerà e diffonderà anche altre importanti esperienze editoriali: la collana BCD, la *Biblioteca di lavoro* di Mario Lodi, il bollettino del Centro di documentazione di Pistoia e la collana per bambini *Per leggere e per fare*). Nel febbraio 1971 apre la Calusca (vicolo Calusca, 2). Completamente autonoma, questa libreria rifiuta "la logica di appartenenza delle formazioni politiche extraparlamentari... e si propone di creare una 'struttura di servizio' capace di rapportarsi con tutte le realtà spontanee, *underground* e antagoniste"⁷⁰.

Così racconta Primo Moroni in un'intervista a cura di Ida Faré:

Nel febbraio del 1971, quando l'abbiamo aperta, il modello di libreria non era ben chiaro nel gruppo di ragazzi e di compagni del collettivo. Non eravamo militanti di nessuna organizzazione, ma volevamo capire come funzionava il movimento antagonista di questa città. Ci sembrava che ci fosse una relazione tra i libri da scegliere per la libreria (la battaglia culturale per l'editoria) e la riproduzione della cultura stessa (la scuola). Era un punto di vista un po' presuntuoso. In quegli anni il quartiere si avviava a diventare il più "rosso" di Milano... L'occasione culturale era stata l'enciclopedia *Io e gli altri* di Genova, cui collaboravano intellettuali, grosso modo dell'area de "il manifesto", che provenivano dalla crisi dell'intellettuale "organico" degli anni Sessanta.

Nell'economia della libreria non ci si viveva in sei o sette del collettivo, a malapena io e mia moglie. I venditori dell'enciclopedia allora sono andati da Reali, il segretario della CGIL [CGIL-Scuola,

⁶⁶ Bini, *Da don Milani a Orbilius*, cit., p. 155. Si veda anche F. Rotondo, *Perché le biblioteche di classe non hanno più un ruolo satellite*, "L'Unità", 1 aprile 1976.

⁶⁷ MCE-Gruppo milanese, *Contro i libri di testo*, cit., pp. 64-65.

⁶⁸ Archivio Primo Moroni – C.S.O.A. Cox 18 – Calusca City Lights – Cox 18 Books, *Ca' lusca. Scritti e interventi di Primo Moroni*, 2001, p. 27.

⁶⁹ Una rassegna completa degli scritti di Primo Moroni si trova in *Ca' lusca*, cit., pp. 67-82.

⁷⁰ *Ibidem*, pp. 62-63.

ndr], a chiedere l'indirizzo dei 500 iscritti. Abbiamo loro fatto visita, proponendo non solo l'enciclopedia, ma una struttura e un metodo alternativo d'insegnamento dentro la scuola dell'obbligo e legandoci in parte all'esperienza dell'MCE. La libreria divenne così una struttura di servizio in cui gli insegnanti che rifiutavano il libro di testo venivano a discutere il percorso didattico: storia, letteratura, geografia. Noi gli fornivamo la bibliografia ragionata e le eventuali fotocopie dei testi. In poco tempo alla Calusca si radunarono gli insegnanti di 35 scuole sperimentali. In più c'era in Ticinese la prima comune infantile di Elvio Fachinelli e con Marcello Bernardi si parlava dell'educazione nelle scuole materne: da lì il gruppo "Bambini mani in alto", e il tema dell'educazione antiautoritaria. In sei anni abbiamo venduto 6800 copie di *Io e gli altri*, che allora costava 68 mila lire.

No, non ero un libraio neutrale. Tentavo di comunicare con lo strumento della libreria un sapere al meglio e di parte [...] Io ho fatto solo la seconda media e tutto il resto è stato una conquista. Devo molto alla corrente situazionista. Negli anni Cinquanta sono stato espulso dalla scuola, ero un "differenziale" come si diceva allora.... Ma avevo un desiderio di sapere violento e sterminato. Negli anni Cinquanta, nel PCI, e poi alla Casa della cultura, ai corsi di Banfi, di Paci, di Cantoni e Spinella. Gli autori che citavano, io non ne conoscevo neanche uno. Ma compravo tutti questi libri, non capivo il linguaggio e continuavo a leggere. Sterminata voglia di sapere e anche un po' di recita. Lavoravo al ristorante e a tavola servivo la borghesia, che devo dire era molto più bella di oggi: socialdemocratica, intelligente e leggermente sprezzante e anche paternalista. Ero affascinato da come si vestivano, si muovevano e parlavano di cinema e di teatro. Andavo in giro con un pacco di riviste sotto il braccio, così mi classificavano un personaggio, nel quartiere e nella strada. "El Primin è uno che legge".

La libreria è stata una proiezione del mio vissuto. Ci sono stato in osmosi totale. Ero stato vaccinato dal mio essere per tanti anni nel PCI come militante organico e dalla fiducia in tutte le riviste ufficiali. E avevo letto "tutto" "Il mondo" di Pannunzio, che riequilibrava quella rigidità estrema. Amavo Calogero e la filosofia del dialogo, che era un po' socratica: senza esprimere giudizi e per arrivare a una comprensione.

Rompere le categorie ideologiche da militanti per anni è stato il mio mestiere: comprendere i movimenti reali senza leggere solo una parte. Insomma la libreria era l'imbutto terminale di una storia personale e lavorare anche dodici ore al giorno era una soddisfazione⁷¹.

La "Calusca" partecipa a varie attività "militanti" come il Comitato Vietnam e il Soccorso Rosso ed è sede del Comitato per il Portogallo (1972) e di quello di solidarietà con Salvador Puig Antich, garrotato dal regime franchista nel 1974.

Numerose sono anche le iniziative del "Collettivo editoriale Calusca": dalla rivista "Primo maggio" alla Collana *Documento* per la didattica della storia in collaborazione con il collettivo BCD, dalle collane per la scuola dell'obbligo in coedizione col Centro di documentazione di Pistoia alle dispense per i corsi "150 ore" a cura del Centro Ricerche sui modi di produzione, in collaborazione con la CELUC libri.

Vorrei soffermarmi proprio sulle dispense. Il loro piano era così articolato: *Il mercato del lavoro* (serie verde), *Salari e inflazione* (serie blu), *Organizzazione del lavoro* (serie rossa),

Nozioni sul sindacato (serie viola). Alla stesura e alla redazione avevano preso parte tra gli altri Giuseppe Barile, Miriam Bergamaschi, Paolo Braghin, Danilo Giori, Enzo Mingione, Giovanni Mottura, Marino Regini, Emilio Reynieri; l'impaginazione e la copertina erano di Gianfranco Buonfino.

Edite a cura del CRMP (Centro Ricerche sui Modi di Produzione) di Milano, del Collettivo Editoriale Calusca di Milano e del Centro Documentazione Scuola di Roma, furono pubblicate nel 1974.

Ecco la presentazione del CRMP e dei promotori delle dispense:

L'utilizzo delle 150 ore per corsi di recupero dell'obbligo è di fondamentale importanza, poiché coinvolgerà un gran numero di operai che metteranno così in pratica questa conquista contrattuale, permettendo quindi una crescita di massa delle conoscenze culturali e politiche della classe operaia. [...] Nel dibattito di questi mesi è emersa come proposta centrale da parte sia del sindacato che delle forze politiche più sensibili a questi problemi, quella di condurre i corsi di recupero attraverso il metodo dell'inchiesta [...] Vari e diversi sono i temi di questa operazione, ma, anche secondo le indicazioni della FLM, prioritari sono quelli relativi alla 'contestazione dell'egemonia padronale sull'organizzazione del lavoro', il rapporto tra classe operaia e le altre componenti del proletariato e i cosiddetti 'ceti medi' all'interno dell'evoluzione del mercato capitalistico del lavoro, ed inoltre il problema della distribuzione del reddito e delle conseguenze delle lotte operaie con il ricatto padronale sugli aumenti salariali come unica causa dell'inflazione.

Nel dicembre 1974, la "Calusca" collabora alla mostra mercato del libro come strumento di lavoro culturale e politico, organizzata dalla *Piùlibri* (in precedenza si era svolto a Rimini il convegno "Per un'editoria democratica", 7-9 giugno 1974, in cui si era costituita la Lega per un'editoria democratica)⁷²

Il 20-21 marzo 1976, si svolge a Milano un convegno sul tema: *Un'editoria e un circuito di diffusione per una cultura alternativa nella scuola media e nella società*, promosso dal Collettivo Editoriale Calusca, La Ruota Editrice, il Collettivo Editoriale B.C.D. e il Centro di documentazione di Pistoia. Partecipano 43 librerie di base, 4 organismi di diffusione, 29 fra organismi editoriali di base e centri di documentazione (fra gli altri: Studio Contact-dalla parte delle bambine, ED. Scimmia verde, Collettivo editoriale 10-16, Ed. I dispari, tutti di Milano).

Come editori democratici, sono presenti Einaudi, Savelli, Mazzotta, Teti, Vangelista, Musolini, Feltrinelli, La Nuova Italia, Ottaviano.

Ci si propone di conciliare la sopravvivenza economica con l'impegno politico e di attuare quindi dei tentativi di collaborazione: coedizioni, bollettino comune ("Notiziario" del Centro di documentazione di Pistoia come strumento di collegamento e di controinformazione), inserto pubblicitario a formato unico sulle riviste militanti, organizzazione in consorzio acquisti. D'altra parte: "L'assemblea ha constatato

⁷¹ "Il manifesto", mercoledì 24 dicembre 1986, p.7: *Una cultura sfrattata. Costretta a chiudere dopo 15 anni la libreria Calusca di Milano – Primo Moroni racconta la sua esperienza di libraio*. V. anche *Ca' lusca*, cit., pp. 27-31.

⁷² Il polifilo discontinuo, *Il libro come strumento di lavoro*, Milano, Piùlibri, 1975, pp. 13 e 186.

l'esistenza di una vasta area di iniziative culturali e politiche la cui caratteristica principale è quella di un intervento sul territorio col preciso obiettivo di contrapporsi alla cultura borghese⁷³.

Come ha ricordato Primo Moroni nell'intervista citata, "la libreria è diventata un progetto in moltiplicazione. Sono state aperte 65 librerie e 12 magazzini organizzati nella Cooperativa Punti Rossi".

Nel 1976, collegato alla Calusca, nasce il Centro di Documentazione Scuola, in via S. Croce. I suoi promotori, in gran parte insegnanti delle scuole medie sperimentali di Milano e provincia, si propongono di "facilitare il coagulo e la diffusione delle più significative esperienze di didattica alternativa"⁷⁴.

Il clima comincerà a cambiare dopo la metà degli anni Settanta. A partire dal 1975 si fanno sempre più frequenti i controlli e le perquisizioni da parte della polizia. Si registrano inoltre segnali inquietanti nella società che si riflettono anche nel comportamento dei frequentatori della libreria (la diffusione dell'eroina, le suggestioni della lotta armata).

Col cambiamento culturale degli anni Ottanta cambiano i clienti, mentre si fa sempre più pressante la crisi dell'editoria. La libreria chiude nel 1986 e riaprirà fortunatamente grazie all'ospitalità di un centro sociale. L'attività infaticabile di organizzatore culturale di Primo Moroni si eserciterà in due direzioni: la conservazione della memoria (contatti anche all'estero con università e biblioteche interessate alla storia dei movimenti sociali) e l'attenzione alla cultura *underground*.

Dall'85 in avanti è cominciato il crollo: la crisi dell'editoria da un lato [...] E poi un progressivo restringimento dell'area dei lettori colti [...] Oggi la libreria è una fortissima fruizione di memoria a livello internazionale. C'è una clientela in tutta Europa, dalla Finlandia all'Inghilterra, al Belgio, alla Germania. Il "caso Italia" all'estero è di grande rilevanza. Io ho fatto molte trasmissioni per le televisioni tedesche, belghe e danesi, lunghissime ore in cui raccontavo le memorie degli anni Settanta. Sono ancora la sede e il recapito di molte riviste, un accumulo di strumenti e di informazioni, utilizzato in particolare dai centri di ricerca e dalle università. Ultima è la biblioteca di Amsterdam per la storia dei movimenti sociali in Europa⁷⁵.

La libreria ospita anche gli strumenti emergenti – discutibili o meno – delle nuove aggregazioni giovanili. Oggi [1986, *ndr*] ha questi due binari: memoria e nuove forme di comportamenti⁷⁶.

3.3.2 "La Libreria dei ragazzi" di Milano

La *Libreria dei ragazzi* di Roberto Denti presenta al suo nascere un tratto caratteristico del movimento: l'improvvisazione intelligente, che non è superficialità o mancanza di professionalità, ma scelta di affrontare e risolvere le questioni in modo "alternativo", rispetto alle soluzioni del mercato e dell'industria del consenso.

Importante per la ricostruzione della vicenda il vivace resoconto dello stesso Denti, in *I bambini leggono*, (Torino, Einaudi, 1978).

La preparazione si svolge durante l'inverno – primavera del 1972: contatti all'estero con l'editoria per ragazzi; contatti con gli editori italiani (molto perplessi); scelta del locale e sistemazione dei materiali; scoperta dei giochi educativi, ecc.

Inverno-primavera 1972

Ormai la Libreria dei Ragazzi deve nascere. Come, in che modo, secondo quali criteri, non lo so, anzi non lo sappiamo, anche se Gianna e io ce ne occupiamo attivamente. [...] Gianna inizia a Milano una indagine di mercato fra librerie e cartolerie, prende nota di nomi di case editrici, si procura cataloghi, legge libri, mette a punto delle schede, ma continuiamo a perderci in una quantità di materiale che non ci dà modo di trarne una classificazione logica. [...]

Andiamo a Parigi, Londra, Amburgo, Bruxelles, Anversa; vediamo se altri paesi più industrializzati hanno fatto per i bambini qualcosa di diverso e già sperimentato [...] Parliamo con amici e ci sentiamo confortare, ma nessuno può aiutarci davvero a conoscere quello che non sappiamo [...] Per un caso, ci viene indicato nel maggio del '72 un negozio vuoto in via Tommaso Grossi [...] Facciamo qualche domanda e tutti ci dicono: "È un posto morto, inadatto a una libreria, anni fa ce n'era una, ma si è chiusa dopo poco tempo" [...] Prendiamo una decisione, l'affitto è enorme, ma il negozio è in centro e per Milano è un fatto importante.

Cominciamo il giro degli editori, annunciando la decisione di aprire la Libreria per settembre. Ci guardano, questi editori, come delle persone che vengono da un altro mondo.

"Avete mai fatto i librai?"

"No".

"Ma, - proseguono timidamente, - avete esperienza di negozi, di attività commerciale?"

Risposta: "No, assolutamente: ci piacciono i libri, e il settore libri per bambini a Milano è scoperto".

Di meraviglia in meraviglia, i rappresentanti degli editori (noi parliamo con gli addetti alla attività commerciale) scuotono la testa. I libri per bambini si vendono, nelle librerie, generalmente sotto Natale, durante il cosiddetto periodo delle strenne. Poi da gennaio a ottobre il mercato si ferma. Sì, naturalmente, le cartolerie vendono i libri da dipingere, qualche pessimo Abicì, qualche libro con la copertina e le pagine in cartone, i libri per i più piccini. Il mercato del libro per bambini non esiste durante l'anno, ci confermano [...] Intanto decidiamo una cosa: la Libreria avrà degli scaffali diversi [...] Se si mettono sugli scaffali a muro i libri, come normalmente avviene in qualsiasi libreria o nelle stesse librerie di casa con i libri affiancati l'uno all'altro, nessuno li può vedere. Prendiamo quindi la decisione che gli scaffali saranno fatti in modo da poter esporre i libri dalla parte della copertina. Ci dicono che perdiamo spazio: è vero [...] Ma soltanto in questo modo il libro si potrà "vedere".

Poi, anche per chiarirci le idee, prendiamo un'altra decisione: si può indicare al pubblico una divisione per età dei libri per bambini [...] Poi ci sarà il reparto pedagogico-didattico e i libri per i genitori, e da ultimo i giochi.

⁷³ *Un convegno alternativo*, cit.

⁷⁴ *Ca' lusca*, cit., p.64.

⁷⁵ Ricordare il lavoro sul revisionismo storico in collaborazione con la Fondazione Micheletti, le numerose tesi di laurea presenti nell'Archivio "P. Moroni" e la partecipazione alle ricerche di Cesare Bermanni.

Ecco, che una libreria tenga anche i giochi educativi e didattici è una cosa che può meravigliare, ma il gioco, per un bambino piccolo, soprattutto, è un elemento essenziale della sua formazione [...] In Italia troviamo ben poca produzione di gioco didattico, dobbiamo rivolgerci all'estero. La Gianna fa un'enorme fatica a trovare indirizzi di importatori e di produttori, ma non ci scoraggiamo: viviamo in uno stato di tale euforia, che ogni notizia, ogni conquista ci sembra una cosa importantissima⁷⁶.

15 novembre 1972: inaugurazione e primi contatti con il pubblico di adulti e bambini. E qui emergono altri aspetti significativi dell'esperienza: la ricerca di interlocutori e non solo di "clienti" e lo spirito democratico e antiautoritario.

15 novembre 1972

Prepariamo per oggi l'inaugurazione ufficiale... Gli editori cominciano a prenderci in considerazione e sono presenti, anche se non molto numerosi.

Distribuiamo un cartoncino, con la descrizione della Libreria e, stampato in corsivo, il testo:

Creare una libreria non per gli adulti, che ne hanno quante ne vogliono, ma per i ragazzi e le ragazze; lasciarli entrare, lasciarli rovistare negli scaffali e giocare al cliente che a stento si decide, tanto è l'imbarazzo della scelta; permettere loro di portarsi via libri scritti, stampati e illustrati espressamente per loro, che idea incantevole! Fu un bel giorno quello in cui John Newbery di Londra sfidando i pregiudizi e il: che cosa ne dirà la gente? alzò sul suo negozio l'audace insegna: Juvenile Library: una libreria per voi, signori fanciulli. Ciò accadde verso il 1750...

[...] Sono trascorsi settantacinque giorni e già la Libreria si è in parte modificata [...] la gente che viene da noi [...] chiede cose nuove, diverse. I libri tradizionali, i "classici", li trovano nella cartoleria sotto casa o nelle librerie per adulti. [...] Dobbiamo leggere, proporre e ascoltare i commenti di chi ha letto i libri e ha capito la reazione dei bambini. Ci accorgiamo che l'impegno aumenta. Le "idee" non bastano, occorre lavorare, seriamente e con metodo.

Dicembre 1972

[...] Più rapidamente del previsto vengono tante persone ad acquistare libri. Sono adulti che trovano finalmente una libreria dove mettere mano. [...] Molti clienti ci aiutano: sono insegnanti o genitori che hanno letto molto e hanno idee precise sull'utilizzazione dei libri per età e per settore. Impariamo ad ascoltare e a diventare gente del mestiere [...] Ma che significato ha il libro per i bambini? Qualcuno ci fa notare che Galileo, Manzoni, Leopardi non avevano letto libri per bambini, semplicemente perché i libri per bambini, allora, non c'erano.

La categoria bambini nasce con la civiltà industriale. [...] Con la scuola obbligatoria si crea la generalizzazione dei "bambini": tutti uguali, con i libri di testo uguali per tutti. Nascono così anche i libri per i bambini e i ragazzi, categorie in precedenza sconosciute. Mio padre ancora negli anni trenta mi faceva leggere *il piccolo vetraio* oppure *Mani nere e cuor d'oro* credendo di farmi partecipare dei problemi dei ragazzi poveri. Di fatto, gratificava un piccolo-borghese per avere il privilegio di non dover subire le angherie dei padroni che sfruttavano i bambini costretti al lavoro.

Ancora oggi gli adulti scelgono e indicano. C'è una strada diversa? La risposta a una mamma che chiede a un bambino di dieci anni: "Spiegami perché vuoi proprio questo libro", è sempli-

ce e chiara, ma non ritenuta sufficiente: "Perché mi piace, perché lo voglio, perché ce l'ho in mano e quindi è mio"⁷⁸.

L'iniziativa ha successo: dopo sei anni, all'epoca in cui il libro di Roberto Denti viene pubblicato, ci sono in varie città d'Italia quindici librerie specializzate per i ragazzi.

A partire dal 1973, ogni anno la *Libreria* di Milano organizza numerosi dibattiti con personaggi fra i più qualificati della pedagogia e della letteratura per l'infanzia (ad esempio, Marcello Bernardi, Gianni Rodari, o l'incontro con Primo Levi di una classe della scuola media "Marelli"). Ogni anno vengono organizzate mostre sui libri per la scuola elementare e media all'interno della libreria.

Per dare un'idea della vivacità e dell'interesse di questi incontri, mi rifaccio al programma presentato in alcuni *dépliant* illustrativi:

La Libreria dei ragazzi, IV Mostra Annuale per la scuola media unica, Milano, 29 marzo- 24 aprile 1976:

dibattiti con Guido Petter, Roberto Fertonani, Pinuccia Samek, Giulio Mezzetti, Giorgio Bocca, Augusto Vegezzi.

Incontri degli Autori con i ragazzi: Corrado Stajano per il libro *Il sovversivo* (Einaudi).

V Mostra Annuale per la scuola elementare, Milano, 15 settembre - 31 ottobre 1977:

dibattiti con Marcello De Bernardi, Bruno Munari e Tonino Casula, Egle Becchi (valutazione); Caterina Foschi Pini, Mario Lodi, Gioacchino Maviglia (giornali di classe).

L'ultimo giorno si parla dell'integrazione dei portatori handicappati nella scuola dell'obbligo.

* * *

Capitolo 5.

L'antiautoritarismo. La difficile ricerca di una educazione antirepressiva e liberatoria.

5.1 Suggerimenti e problemi della tematica antiautoritaria: il dibattito e le prime esperienze.

5.1.1 Una premessa necessaria

Fra il '68 e il '72, sull'onda della sensibilità antiautoritaria tipica del Sessantotto (su cui torneremo presto più approfonditamente) cominciano a circolare in Germania, in Francia, in Italia, alcuni testi significativi, riguardanti pedagogisti libertari ed esperienze antiautoritarie degli anni Venti.

In Italia in particolare troviamo nel 1969 la pubblicazione di *Summerhill* di Alexander Neill (riedito all'estero nel

⁷⁶ Ca' lusca, cit., pp. 31-32.

⁷⁷ R. Denti, *I bambini leggono. Una guida alla scelta*, Torino, Einaudi, 1978, pp. 3-6 (la pubblicazione fa parte della collana Struzzi società, curata da Corrado Stajano).

⁷⁸ *Ibidem*, pp. 7-10.

1968)¹ e le traduzioni, promosse da Elvio Fachinelli, dei saggi di Vera Schmidt sull'Asilo psicoanalitico di Mosca (1921-24) e di Walter Benjamin sull'esperienza teatrale di Asja Lacis (Orel, 1918)², mentre la casa editrice "alternativa" Guarnaldi pubblica *Compagno maestro* di Schmid e il tentativo delle comuni berlinesi³ e Feltrinelli contribuisce a far conoscere l'esperienza del Kinderheim Baumgarten, portata avanti dal freudiano Bernfeld dall'agosto 1919 all'aprile 1920⁴.

È una coincidenza che non deve stupire: l'affinità con le esperienze degli anni Venti si spiega col nesso che viene stabilito fra pedagogia e rivoluzione, con la centralità della tematica antiautoritaria come possibilità di infrangere i meccanismi di dominio esterni e interni all'essere umano, con gli stessi riferimenti culturali (il marxismo e la psicoanalisi).

Vale la pena di soffermarsi brevemente su alcuni di questi testi e di queste esperienze perché fecero molto discutere e influirono su una riflessione e una pratica didattica alternativa che si andavano sviluppando anche attraverso altre sollecitazioni culturali e politiche.

Per prima cosa va sottolineato che si scelgono espressamente queste esperienze, e non altre contemporanee pur note e apprezzate, come, tanto per fare qualche esempio, quelle di Makarenko, di Adler e dello stesso Freinet, che in questo contesto non viene mai nominato.

Quali sono quindi le caratteristiche più significative, a cui ci si ispira?

Alle spalle di tutte queste esperienze c'è l'orrore della guerra appena finita, con tutte le distorsioni fisiche e psichiche che aveva provocato; per molte, ci sono due riferimenti per il futuro: l'utopia di una società giusta da costruire (identificata per qualche tempo con l'Unione Sovietica, ma non solo: v. Bernfeld e il discorso su *Erez*) e la lezione della psicoanalisi, con la sua attenzione ai meccanismi pulsionali, sessuali e affettivi, che sono alla base delle nostre relazioni sociali (tanto spesso sottoposti invece ad una brutale opera di condizionamento o repressione) e soprattutto (nella versione "eretica" di Reich) con la sua insistenza sul nesso repressione sessuale-autoritarismo.

Vorrei cominciare con un'esperienza che può allontanare subito l'idea, a volte abbastanza diffusa, di una facile "permissività".

Nel 1919, a Vienna, Siegfried Bernfeld ottiene la direzione di un centro di accoglienza per bambini ebrei, orfani e

profughi, provenienti in condizioni fisiche e psichiche spaventose da orfanotrofi e altri istituti assistenziali.

Lo sforzo colossale di Bernfeld sarà di non sovrapporre a queste rovine una maschera di decoro, di efficienza, di "normalità", decisi dall'esterno e dall'alto, ma di aiutare i ragazzi a ricostruire autonomamente delle relazioni affettive con gli altri e con se stessi, con l'ambiente in generale; di trovare, in una parola, quell'*oggetto del desiderio*, che nel deserto di abbandono e di miseria della loro vita precedente si era ristretto regressivamente al loro io, e alle pulsioni più elementari e infantili.

Possiamo ora cercar di formulare che cosa mancava inizialmente ai fanciulli, che cosa dava loro, malgrado la naturale grazia infantile, quell'aspetto convulso e maligno, avvilito e volgare: erano tutti senza genitori, in senso psicologico, non era stata possibile per loro nessuna fissazione - se non talvolta in forma assai debole e transitoria - della libido infantile ai genitori prototipi di ogni successivo oggetto d'amore. La loro libido era rimasta quasi interamente narcisistica, si era ripiegata intensamente sugli impulsi dell'io, sull'egoismo, potenziandolo fino ad assorbire in esso tutta quella forza istintuale che di solito è ripartita fra l'io e l'altro. [...] Non si era quindi liberata alcuna forza da sublimare in interessi spirituali. L'io era povero di contenuti, colmo di bisogni primitivi. [...] persino l'amore assumeva in essi la forma dell'odio, della sopraffazione. [...] Individui di tale costituzione non sono educabili. La educabilità è in rapporto con la possibilità di transfert affettivo, ossia con la capacità di investire della propria libido il mondo esterno, e in particolare l'educatore. Ho già detto nelle pagine precedenti come queste condizioni siano state lentamente raggiunte, come si sia riusciti a risanare la struttura patologica dei fanciulli. L'associazione studentesca svolse, sotto questo rispetto, un'opera importantissima⁵.

È interessante notare come Bernfeld consideri l'acquisizione di un'identità ebraica da parte di questi ragazzi come momento dello sviluppo della loro affettività e capacità di relazione, e non rifugio in formule esteriori e spersonalizzanti, anche se capaci di offrire una "copertura", come vorrebbe il sionismo.

Nel più profondo, nella maggior parte già impallidito, già sepolto nell'inconscio, viveva l'elemento ebraico, come parte integrante dell'ormai sepolta e rimossa sfera affettiva collegata a "prima," "casa," "quando erano ancora vivi i genitori," "quando eravamo ancora in Galizia"; l'elemento ebraico, che era l'aspetto positivo della vita, in cui si sentivano ancora amati, e circondati da

¹ A. S. Neill, *Summerhill*, Milano, Forum editoriale, 1969 (A. S. Neill, *Summerhill*, Harmondsworth, Penguin Books, 1968).

² *L'asilo psicoanalitico di Mosca. Tre saggi di Vera Schmidt*, Milano, Emme Edizioni, 1972 (curato da N. Ballot e G. Leonelli dell'asilo di Porta Ticinese). Dall'*Introduzione* di Leonelli, p. 5:

Questa traduzione è il frutto del lavoro di uno degli assistenti dell'asilo di Porta Ticinese, Nando Ballot, ed è stato rivisto dai curatori della Casa editrice, cui si deve la pubblicazione.

L'asilo moscovita diretto da Vera Schmidt negli anni '20 - noto in Italia per l'analisi che ne ha fatto W. Reich nel suo "La rivoluzione sessuale" - è divenuto in questi anni un comune luogo di riferimento per le esperienze di educazione non autoritaria condotte anche in altri paesi d'Europa a partire dal 1968.

W. Benjamin, *Programma per un teatro proletario di bambini* (1927-28), in "Quaderni piacentini", a. VIII, n. 38, luglio 1969, pp. 147-51 (traduzione di E. Fachinelli) e "Una pedagogia comunista" (1929) in "L'erba voglio", n. 3-4, febbraio 1972, pp. 34-36.

³ *Le comuni infantili. L'esperienza berlinese dei primi "Kinderläden"*, primavera 1968, Bologna, Guarnaldi, 1971.

I.R. Schmid, *Compagno maestro. Esperienze di pedagogia libertaria*, Rimini-Firenze, Guarnaldi, 1972.

⁴ S. Bernfeld, *Antiautoritarismo e psicoanalisi nella scuola*, Milano, Feltrinelli, 1971.

⁵ *Ibidem*, pp. 64-65.

persone amate. E al di sopra, in alcuni già rigogliosa, in molti appena abbozzata, la tendenza alla “assimilazione” — tanto per chiamarla con questa parola spesso fraintesa — che era parte integrante della sfera affettiva egoistica, attuale, cosciente, di cui era costituito il presente, “l’Engerthstrasse,” “il Nikolsburg” e tutta la miseria, tutto il dolore di quel loro deserto spirituale senza amore. I ragazzi erano a metà strada dal diventare umanamente antisociali, e come nazionalità antiebraici, perché nessuno li educava secondo i “nuovi principi,” ossia nessuno offriva loro la possibilità di amare ed essere amati. E vi era per questo solo una possibilità: riportarli a quella sfera sepolta, e non solo con parole, esortazioni e dichiarazioni. Non serve qui l’altezzosa beneficenza paternalista di adulti, educatori e benefattori, che vengano sventolando il biancoazzurro scudo di David e un gioviale scialom⁶.

Il progetto è continuamente ostacolato dall’ostilità ora subdola, ora aperta e violenta, della gerarchia amministrativa e dell’ambiente sionista, fino alla dolorosa e traumatica rinuncia di Bernfeld e dei suoi collaboratori: l’esperienza era durata meno di un anno⁷.

Quella del Kinderheim Baumgarten è una storia bellissima e tragica, di quelle che l’angelo di Klee guarda inorridito: perché i bambini ebrei di cui Bernfeld con tanto amore e intelligenza cerca di curare le ferite, saranno di lì a pochi anni certamente tutti morti nei campi di concentramento.

Tornano in mente le parole della brechtiana Shen Te “Non si può essere buoni in un mondo cattivo”. E proprio questo spiega la forte carica politica del discorso antiautoritario, accanto alla componente utopica di un modo diverso di intendere le relazioni e gli affetti.

Anche l’asilo antiautoritario di Vera Schmidt avrà vita breve e tormentata. L’esperienza inizia nel 1921 a Mosca, nel clima fervido di dibattiti e di tentativi, pur fra mille difficoltà, che caratterizza i primi anni dopo la rivoluzione⁸.

⁶ *Ibidem*, p. 98.

⁷ *Ibidem*, p. 120:

Forse noi avremmo dovuto malgrado tutto seguire il nostro più ardente desiderio e restare presso quei fanciulli, che ci erano divenuti così cari, e per i quali la separazione non fu meno dura e penosa che per noi; forse avremmo potuto risparmiarli loro ancora per un po’ di tempo, malgrado tutto, l’amaro destino che li attendeva. Ma non ci fu concesso. A poco a poco la questione della nostra permanenza all’istituto era passata dal nostro privato campo personale ad un campo più vasto e generale. Da molti sintomi si riconosceva ormai che il Baumgarten avrebbe prima o poi acquistato un’importanza, una posizione significativa nel campo pedagogico, e noi non potevamo permettere che il primo serio tentativo di educazione nuova nel popolo ebraico fosse minato da errori sostanziali, di grande portata, commessi da gente irresponsabile e completamente sottratti alla nostra influenza e alla nostra possibilità di rimediare. Non si trattava più delle nostre inclinazioni e dei nostri desideri personali, del nostro amore e della nostra disperazione. Non si trattava neppure più del destino di questi trecento fanciulli. I ragazzi impareranno a capirlo, e se qualcuno avesse l’impressione che noi li abbiamo “abbandonati”, comprenderanno un giorno con gratitudine che sono stati “vittime”, una volta nella loro vita, non oggetti passivi di un destino senza senso, ma soggetti di una lotta per una grande idea. E noi — noi sappiamo che il nostro compito e il nostro destino è quello di essere sempre bruscamente attaccati dalla realtà oggettiva, che spegne senza pietà tutti i desideri e tutte le passioni del nostro io.

⁸ *L’asilo psicoanalitico di Mosca*, cit., p. 17:

L’interesse per i problemi dell’educazione, in particolare per l’educazione comunitaria nell’età infantile, è notevolmente aumentato in Russia durante gli avvenimenti degli ultimi anni. Così accadde che nella nostra piccola cerchia di persone interessate alla psicanalisi sorgesse l’idea di fondare un asilo che, accanto ad una osservazione scientifica, offrisse la possibilità di cercare nuove vie di educazione sulla base delle conoscenze psicoanalitiche. A questo scopo venne messa a disposizione una villa, il commissariato del popolo dell’istruzione fornì i fondi; il 19 agosto 1921 fummo così in grado di inaugurare l’asilo sperimentale, ufficialmente annesso all’istituto neuro-psicologico di Mosca. A capo dell’asilo si trovava il professore Ermakow, leader del movimento psicoanalitico in Russia. A quel tempo era quasi impossibile trovare a Mosca dei collaboratori preparati che avessero conoscenze, anche solo teoriche, della psicanalisi. Dovemmo quindi accontentarci di chiamare degli educatori che si interessassero del compito specifico dell’asilo e acquisissero una ulteriore formazione soltanto nel corso della loro collaborazione.

⁹ *Ibidem*, p. 28.

¹⁰ *Ibidem*, pp. 28-29.

L’elemento qualificante è l’attenzione alla vita sessuale del bambino, di cui ci si propone di permettere la manifestazione e lo sviluppo in un clima libero e sereno.

Gli allievi del nostro asilo non suppongono che si potrebbero giudicare i loro impulsi sessuali in modo diverso da tutti i loro rimanenti bisogni corporali naturali. Essi li soddisfano quindi tranquillamente e senza timore sotto gli occhi delle educatrici, non diversamente dalla fame, dalla sete o dalla stanchezza. La nostra impostazione di fronte a questi problemi risparmia ai bambini ogni clandestinità, rafforza la loro fiducia e il loro legame con le educatrici, incrementa l’adattamento alla realtà e crea in tal modo una base più favorevole per l’intero sviluppo. In queste condizioni le educatrici possono seguire passo passo lo sviluppo sessuale del bambino e sollecitare nonché appoggiare la sublimazione dei singoli impulsi istintuali in vario modo (per esempio, fornendo al momento giusto determinati materiali, come la sabbia, la creta, l’acqua, i colori, ecc.)⁹.

Manifestazione di bisogni, curiosità, domande, devono trovare una risposta attenta e rispettosa nell’adulto-educatore, che a questo proposito deve svolgere un intenso lavoro anche su se stesso

Per giungere all’impostazione corretta di fronte agli impulsi istintuali infantili, l’educatrice deve prima, attraverso un lavoro analitico su se stessa, liberarsi dei pregiudizi che le sono derivati dalla propria educazione. Essa deve cercare di richiamare alla coscienza i propri impulsi istintuali rimossi e riconoscere l’affinità con i fenomeni che la colpiscono nei bambini. Se, nonostante questi sforzi non dovesse riuscire a osservare senza riluttanza e senza disgusto le manifestazioni sessuali infantili, la cosa migliore per lei sarebbe quella di desistere dalla sua professione di educatrice. Nel corso del suo sviluppo ogni adulto rimuove nell’inconscio vari tratti del suo essere; se poi incontra tali particolarità in persone del mondo esterno, esse gli appaiono sgradevoli, ripugnanti...¹⁰

Dall'esterno però non tardano a farsi sentire manifestazioni di aperta ostilità: l'ispezione, la fine dei finanziamenti (l'asilo riuscirà a sopravvivere grazie agli aiuti degli operai tedeschi e russi)¹¹, la chiusura nel 1924, la "demonizzazione" successiva. Di Vera Schmidt e delle sue opere non si parlerà più non solo in URSS ma anche in Europa. Come ricorda Leonelli, verrà riscoperta e ripubblicata solo dalla "contestazione"¹².

È proprio questo aspetto che interessa il dibattito successivo.

Il problema della sessualità, dell'attenzione agli aspetti inconsci, "oscuri", "personali" era stato rimosso anche dalla sinistra e dal movimento operaio e questa parte della "contestazione" (Fachinelli ecc) si batterà per il loro ingresso a pieno titolo nel "politico".

Sull'attenzione alla sessualità infantile e sulla necessità di un'educazione non repressiva, che permetta al bambino di liberare e organizzare autonomamente le pulsioni e arrivare a delle "regole" di costruzione della propria individualità e dei rapporti con gli altri, si basa anche l'esperienza di *Summerhill*, iniziata da Neill nel 1921.

Giustamente Santoni Rugiu, in un dibattito del 1975¹³, ricorda le precedenti esperienze di Neill e soprattutto il contesto: lo spirito pacifista, le simpatie socialiste e anarchiche, il contatto con le comuni tedesche, l'affinità con Russell (che di lì a poco, con la moglie, darà vita all'esperienza antiautoritaria di Beacon Hill), ma soprattutto il suo ispirarsi a Reich nella convinzione che la repressione sessuale porti necessariamente alla mortificazione della personalità e a serie difficoltà anche nel campo dell'apprendimento.

Però l'influenza di Reich c'è stata, e forte. Tramite essa spieghiamo anche l'iniziale simpatia per il comunismo (negli anni, si noti, in cui la prima edificazione del socialismo nell'URSS avvenne all'insegna del libertarismo e del puerocentrismo, soprattutto nella prassi formativa) e l'idea da cui tutto discende per cui l'autoritarismo nei rapporti sociali in genere si fonda sulla repressione sessuale: non si può volere la fine del primo senza segnare l'elimi-

nazione della seconda. Autorità e sesso represso rimarranno sempre gli obiettivi polemici che motivano la sua contro-educazione¹⁴.

L'opera di Neill ebbe fra il '69 e i primi anni Settanta un notevole successo di pubblico: tuttavia il voluto atteggiamento interclassista e il mancato inserimento di una dimensione di denuncia e di lotta contro l'oppressione sociale contribuirono ad una certa "presa di distanza" da parte del movimento.

L'elemento politico è invece presente in molte teorizzazioni ed esperienze di area tedesca e non a caso ritorna nelle *comuni* del movimento studentesco berlinese o di altre città tedesche fra il '67 e il '69.

Come ricordavo prima, il "movimento" ha contribuito alla conoscenza e alla diffusione di queste prime iniziative. Intanto, si riscoprono e si pubblicano scritti ignorati di Benjamin (*Una pedagogia comunista, – Programma per un teatro proletario di bambini*) in aperta polemica con la gestione adoriana della sua opera¹⁵.

E proprio nella ricostruzione del "teatro proletario di bambini" di Asja Lacis, del suo lavoro con ragazzi orfani e sbandati, troviamo una ulteriore esperienza antiautoritaria di costruzione del sé:

Non si poteva rimanere indifferenti davanti a quello spettacolo, dovevo fare qualcosa e capii subito che in questo caso non sarebbero certo bastate le canzoncine e i balletti. Per ridestarli dal loro letargo occorreva un impegno che li coinvolgesse *totalmente* e riuscisse a liberare le loro facoltà traumatizzate. E io sapevo quale forza prodigiosa fosse racchiusa nel gioco teatrale [...]

Io volevo portare i bambini a che il loro occhio vedesse meglio, il loro orecchio udisse più finemente, le loro mani formassero dal materiale informe oggetti utili. A questo fine ripartii il lavoro in sezioni. Per sviluppare l'occhio, la vista, i bambini dipingevano e disegnavano. Dirigevo questa sezione Viktor Sestakov, che più tardi lavorò come scenografo con Mejerchol'd. Un pianista guidava l'educazione musicale. C'era poi l'addestramento tecnico: i bambini costruivano oggetti, edifici, animali, figure e così via. Altre sezioni della mia scuola sperimentale a Orel erano dedicate al ritmo e alla ginnastica, alla dizione e all'improvvisazione. Le

¹¹ *Ibidem*, pp. 18-19:

Di fronte a questa situazione disperata ci vedemmo costretti a sciogliere l'asilo. Ma proprio il giorno in cui si doveva rendere pubblica questa decisione, si presentò a noi un rappresentante del sindacato tedesco dei minatori "Union", il quale si trovava a Mosca in occasione di un congresso. A nome della confederazione dei minatori tedeschi e russi, egli ci fece la proposta di realizzare materialmente e di appoggiare ideologicamente la nostra nuova organizzazione scientifica. Da allora (aprile 1922) l'asilo venne infatti rifornito di viveri dalla confederazione tedesca "Union" e di tutto il materiale combustibile dai minatori russi. L'asilo mutò il suo nome in asilo sperimentale "Solidarietà internazionale".

¹² *Ibidem*, Introduzione di G. Leonelli, pp. 8-9:

È ormai un dato storico che furono le voci di pornografia e di abuso sessuale che portarono per varie tappe alla chiusura dell'asilo di Mosca. Negli stessi anni Freud veniva accusato dai più rispettabili accademici dell'Europa borghese di perversione per le sue asserzioni sull'esistenza di una vita libidica infantile. Ciò che colpisce è che uomini con una concezione del mondo, prassi e in definitiva anche obbiettiva posizione storica ed economica così opposte, come l'accademico europeo e il rivoluzionario bolscevico, di fatto abbiano reagito in modo così simile. [...] L'inevitabile concretezza delle osservazioni e dei comportamenti infantili liberi scatena istintivamente un'intolleranza che tende a giustificarsi moralisticamente. Si ha qui a che fare con un aspetto della natura umana e della patologia sociale la cui realtà sfugge ai politici e pare agli psicologi.

Tali reazioni e cariche emotive, infatti, non si limitano ad essere fenomeni psicologici, ma sviluppano energia sufficiente a tradursi in azioni sociali. L'accusa di pornografia non ha poco spaventato la società psicanalitica se si considera il fatto che il lavoro di Vera Schmidt, nei 30-40 anni successivi alla sua opera, non è stato ripreso né sono sorte analoghe numerose iniziative in Europa.

¹³ AA.VV., *Summerhill in discussione*, Milano, Angeli, 1975.

¹⁴ A. Santoni Rugiu, *Summerhill nella storia*, in *Summerhill in discussione*, cit., p. 202.

¹⁵ E. Fachinelli, *Nota a Benjamin*, in "Quaderni piacentini", a. VIII, n. 38, luglio 1969, pp. 151-155.

forze latenti che si liberavano attraverso il processo di lavoro e le capacità che si sviluppavano, le unificavamo mediante l'improvvisazione. Così nasceva il nostro teatro, in cui bambini recitavano per bambini: l'insieme delle attività si traduceva in una forma estetica rigorosa e nel contempo collettiva¹⁶.

Ho già ricordato Bernfeld, anche a proposito del *Sisifo*, dove più chiara è la denuncia dei meccanismi repressivi dell'educazione istituzionale¹⁷.

Interessante la posizione di Hoernle, che individua due rischi nella realizzazione di una educazione antiautoritaria: l'isola felice, l'"idillio spolitizzato"¹⁸ da una parte e lo scontro con i genitori proletari, che hanno ormai interiorizzato l'ideologia borghese sulla famiglia, il sesso ecc., dall'altra.

Il proletariato vive oggi nelle forme di una comunità familiare borghese, sebbene queste forme si adattino ai suoi bisogni e alle sue attività come un pugno in un occhio [...] Proprio per questo essa ha oggi un significato così reazionario... La comunità pedagogica rivoluzionaria deve significare non il completamento bensì il superamento della famiglia piccolo-borghese [...] Data la notoria arretratezza proprio, nelle questioni educative, della maggior parte dei proletari, i gruppi infantili, che non si limitino a chiamarsi comunisti, ma intendano educare in maniera realmente rivoluzionaria, non possono evitare un conflitto con i genitori, anche se, ovviamente, faranno ogni sforzo per comporre amichevolmente attraverso l'istruzione dei genitori, le divergenze insorgenti... La lotta di classe fra proletariato e borghesia per questo bambino si rispecchierà in primo luogo nel contrasto fra la giovane generazione e quella vecchia¹⁹.

5.1.2 Il Sessantotto e la tematica antiautoritaria

L'*antiautoritarismo* è uno degli elementi caratterizzanti del movimento giovanile di "contestazione".

Questa tematica, che ebbe larghissima diffusione ma breve durata, si articola principalmente in due filoni.

Da una parte, c'è il rifiuto, da parte dei giovani, dell'autorità in quanto tale, sia quella delegittimata dall'uso corrotto del potere, sia quella dei "vecchi maestri" politicamente affini ma ormai parte anch'essi di un "sistema" che si vuole distruggere; dall'altra, si cerca di estendere al massimo il concetto di *liberazione* e di *politica*, includendovi il "personale", l'oscuro, il rimosso, in una lotta contro la repressione non solo all'esterno, ma anche al proprio interno.

All'inizio è il primo aspetto a prendere il sopravvento, mentre, sulla più lunga durata, sarà il secondo a prevalere (e

ad interessare il movimento della scuola dell'obbligo).

Veniamo al primo aspetto: sono noti molti gesti clamorosi, molte lotte che hanno come obiettivo la pratica del disconoscimento dell'autorità, sia essa il paternalismo aziendale (l'abbattimento della statua di Marzotto) o la gerarchia ecclesiastica (dalla protesta dell'Isolotto alle lettere di condanna del comportamento dei vertici ecclesiastici e alle dimissioni argomentate) o la contestazione dei docenti universitari, anche quelli stimati (v. le tormentose vicende del movimento tedesco e Adorno).

La "presa della parola", la "non delega" non tollerano mediazioni, non possono essere rappresentate.

La manifestazione prima, e più immediata, di questa crisi del rapporto con l'autorità fu la caduta di ogni forma di deferenza, anzi la pratica aperta dell'irriverenza. Fra i tratti più universali del '68 vi furono l'uso generalizzato della beffa (nelle scritte, nei volantini, nel confronto personale), il rifiuto di rispettare ogni tipo di procedura prestabilita per la "presa della parola", l'attacco sistematico a ogni rituale e simbolo del potere e dell'ordine costituito: pratiche che vennero vissute dalla comunità giovanile come esperienza ludica e grande elemento unificante, mentre da coloro che ne furono oggetto furono risentite, spesso, come dramma e trauma.

Se è vero, come dice H. Arendt, che la lotta contro l'ipocrisia è un tratto distintivo di tutte le rivoluzioni dopo l'89 [1789, ndr], è anche vero che nel '68 questa lotta assunse toni di intransigenza particolare (anche perché [...] il sospetto si estendeva all'interiorità stessa dell'individuo militante, in cui veniva riconosciuta sempre la compresenza di istanze repressive e istanze liberatorie): il professore "di sinistra" era colpevole agli occhi di molti studenti di negare nella pratica quotidiana dell'esercizio del potere le verità riconosciute in teoria, o comunque di rifiutare il passaggio alla prassi²⁰.

Per limitarci alla scuola, questa pratica "antiautoritaria" è stata largamente documentata per l'università; meno nota è invece la sua attuazione nella scuola secondaria.

Vorrei quindi soffermarmi su un episodio che ritengo significativo: la lunga occupazione della scuola professionale e media della Società Umanitaria a Milano, nel maggio-giugno del '69.

Allo scoppio dei contrasti le scuole dell'Umanitaria rappresentano ancora una eccezione felice nel panorama squallido della scuola italiana: i corsi professionali vantano la *Scuola del libro*, diretta da Albe Steiner e la scuola di fotografia, dove insegnano Paolo Monti, Gianfranco Mazzocchi, Otello Bellamio.

La Sezione Sperimentale di scuola media, istituita nel 1964, cerca di realizzare autonomamente una organizzazione e un modello educativo più rispondenti allo spirito della

¹⁶ A. Lacis, *Professione rivoluzionaria*, Milano, Feltrinelli, 1976, pp. 79-80; v. anche E. Becchi, *I bambini nella storia*, Roma-Bari, Laterza, 1994, pp. 383-384.

¹⁷ S. Bernfeld, *Sisifo ovvero i limiti dell'educazione*, Bologna, Guaraldi, 1971 (apparso per la prima volta in Germania nel 1925). V. a questo proposito il Capitolo 3 del presente lavoro.

¹⁸ "La tentazione di tenere i bambini in quello che già Hoernle a suo tempo – obiettando agli esperimenti educativi portati avanti dagli Amici dell'Infanzia negli anni Venti e sostenuti anche da Max Adler – chiamava un "idillio spolitizzato" è forte": C. Saraceno, *Dall'educazione antiautoritaria all'educazione socialista. Esperienza e teoria delle "comuni infantili"*, Bari, De Donato, 1972, p. 60.

¹⁹ Collettivo rosso per l'educazione proletaria (a cura di), *Educazione come prassi politica*, Bologna, Guaraldi, 1971, pp. 133-4, 137-8. Cfr. anche Saraceno, cit., [nota 76] p. 68. Il volume contiene anche saggi di Max Adler, Alice Rühle, ed altri. Si veda poi l'introduzione di V. Baldacci alla traduzione italiana per il quadro storico-politico del dibattito e delle esperienze.

²⁰ P. Ortoleva, *Saggio sui movimenti del 1968 in Europa e in America*, Roma, Editori Riuniti, 1988, pp. 46 e 92.

nuova legge: ha già introdotto il tempo pieno, le attività libere, la valutazione espressa con giudizi e non con i voti²¹.

Ci sono poi i servizi psicologici e sociali, il Convitto, i contatti con le situazioni del Meridione d'Italia o del Terzo Mondo, i cineforum, le biblioteche: insomma un dibattito e una serie di iniziative miranti ad una cultura popolare modernamente intesa.

Il direttore è Riccardo Bauer, antifascista, socialista, che ha cercato di risollevare la Società dalla crisi dovuta al fascismo e di riportarla allo spirito progressista e umanitario del suo fondatore, Loria, per il quale i diseredati dovevano "rilevarsi da se stessi".

Tutto bene, quindi?

Lasciamo la parola ai lavoratori e agli studenti che, a partire dal 12 maggio 1969, danno vita ad una lunga occupazione della scuola (fino alla fine di giugno).

In questi giorni di occupazione risulta evidente quante occasioni sono state perdute dalla vecchia direzione della Società Umanitaria. Questa Umanitaria, nata perché i diseredati si rilevassero da sé medesimi, prima del fascismo era certamente il più importante centro culturale popolare d'Italia e forse non soltanto d'Italia. Oggi non sono molti che conoscono che cosa effettivamente sia l'Umanitaria. E fa pena che l'Umanitaria non sia conosciuta proprio tra gli operai. [...] Nei giorni dell'Occupazione si è visto che l'interesse per l'Umanitaria sta crescendo a vista d'occhio in proporzioni geometriche man mano che noi occupanti riusciamo a far capire agli altri, cioè ai partiti, ai sindacati ecc., attraverso una spinta popolare di base, che la Società Umanitaria è una grossa cosa e che il suo salvataggio costituisce un gioco che vale la candela.

L'Umanitaria deve diventare ancora una volta un centro popolare di cultura²².

È evidente che non si tratta solo di questioni economiche e organizzative (sistemazione del precariato e aumenti salariali per gli insegnanti, agevolazioni e ammodernamenti ulteriori della scuola per gli studenti) ma di un'esigenza nuova di agire in prima persona, di assunzione di responsabilità dal basso, di rifiuto della gerarchia.

Così ricostruiscono quelle vicende due insegnanti che hanno partecipato alla lotta, Angela Panigada e Gianfranco Mazzocchi:

Non fu furore ideologico, né fanatismo, se non in alcuni, in qualche frangia. Ragioni per lottare ce n'erano anche per chi aveva soltanto obiettivi di riformismo progressista. L'Istituzione era invecchiata e non solo rispetto all'irruenza dei tempi nuovi e alle parole d'ordine dell'insegnamento non più dall'alto, dei professori non più in cattedra, del "no" all'autoritarismo, al paternalismo. Colpa di Bauer? No. Il pallino lo reggeva la direzione generale.

[...] Bauer, il presidente, era distante, irraggiungibile. Era una figura mitica ma lontana, anche se magari la luce del suo ufficio restava accesa sino a tarda sera. Molti tra i dipendenti non insegnanti, i bidelli, gli impiegati, forse esageravano a considerarlo tirannico e poco democratico nei rapporti. Ma anche noi docenti, noi professori lo sentivamo lontano, non partecipe alla nostra vita professionale, ai nostri problemi che erano anche problemi meramente pratici perché, nella stragrande maggioranza, noi docenti eravamo precari, assunti con contratti a termine.

Quel precariato lo vivevamo come un'ingiustizia e ben a ragione. L'Umanitaria funzionava sulla nostra disponibilità, sull'entusiasmo dei singoli. Tutto sommato, funzionava abbastanza bene al di là della necessità di rinnovarsi nei metodi²³.

È interessante che alla "rivolta" partecipi anche la Scuola media. Qui, nel '67-68, i giovanissimi studenti avevano partecipato alle manifestazioni del movimento, incorrendo nell'opposizione della Società Umanitaria e in sanzioni disciplinari. Ci sono anche insegnanti vicini al movimento, che portano nella scuola le esigenze della "contestazione". È in questo quadro che si inserisce la richiesta di conduzione collegiale della scuola da parte delle sue componenti, avanzata durante un corso di aggiornamento degli insegnanti nel settembre 1968.

Finalità della conduzione collegiale è quella di creare una comunità in cui i ragazzi, gli insegnanti e tutti i collaboratori vengano valorizzati. Per raggiungere questo obiettivo è necessaria una continua opera di sensibilizzazione di tutti coloro, adulti e ragazzi, che operano nella scuola, alla vita ed ai problemi di questa. Tale sensibilizzazione va portata avanti anche collegando i problemi particolari della nostra scuola con quelli generali della società in cui viviamo, con particolare attenzione alle correnti di rinnovamento che percorrono la società stessa ed il mondo della scuola (7 ottobre 1968)²⁴.

Secondo il giudizio di Paola Spazzali, insegnante della scuola media in quegli anni, l'esperienza si risolse in un fallimento: tuttavia le idee, i progetti che circolano sono molto vivaci.

La conduzione collegiale fu origine di grossissimi equivoci e di gravi disfunzioni nella scuola, in quanto impostata in termini assembleari, che di fatto paralizzarono la vita della scuola e resero assai difficile prendere delle decisioni, ma favorì una reale e costante partecipazione dei genitori maggiormente motivati a tutti i momenti della vita scolastica. Nel corso di quello stesso anno, e precisamente nel marzo 1969, viene steso un documento in cui si precisano i settori della sperimentazione e si indicano come punti da affrontare con maggiore precisione: a) il tempo pieno; b) la valutazione; c) i programmi²⁵.

²¹ P. Spazzali, *L'esperienza di una scuola media sperimentale*, in "Fogli di informazione", a. 1973, n. 7, pp. 218-219. Per l'attività dell'Umanitaria e della Scuola media v. anche Società Umanitaria, *Relazione sull'attività sociale dal 1961 al 1965*, [Milano, Crespi, 1966], pp. 55-95, in Archivio Società Umanitaria.

²² *L'Umanitaria dei lavoratori. Numero unico per i soci, i dipendenti e gli studenti*, [1969], presso Archivio Società Umanitaria, Milano.

²³ G. Vergani, *Il Sessantotto all'Umanitaria* in S. Monno (a cura di), *Umanitaria. Cento anni di solidarietà. 1893-1993*, Edizioni Charta Milano-Firenze e Società Umanitaria, Milano, 1993, p. 194. ("Angela Panigada e Gianfranco Mazzocchi, [erano] docenti in quegli anni lontani dell'Umanitaria e, oggi, dei Corsi di Formazione Professionale Riccardo Bauer, continuazione non solo ideale delle attività scolastiche dell'Umanitaria dopo il passaggio alla Regione Lombardia. Allora, Angela Panigada insegnava grafica sotto l'ala di Albe Steiner e Mazzocchi aveva, come oggi, la responsabilità del settore fotografico.", *Ibidem*, p. 194).

²⁴ Spazzali, *L'esperienza di una scuola media sperimentale*, cit., pp. 219-220.

²⁵ *Ibidem*, p. 220.

La critica corrosiva all'autorità non risparmia Riccardo Bauer, nonostante il passato antifascista e l'indubbia efficienza organizzativa.

Comunicato dei dipendenti: [...]

Riteniamo che, nel suo illuminato pensiero, il dr. Bauer abbia fatto una macroscopica confusione tra autogestione e minimi di controllo dal basso. Dalla sua poltrona presidenziale il dr. Bauer non intende accettare nessun consiglio e nessun controllo da parte dei dipendenti, i quali, secondo la concezione moderna dei rapporti tra dirigenti e dipendenti, dovrebbero essere dei collaboratori. Per lui, eminentemente retto, al di sopra della volgare plebaglia schiamazzante, il minimo controllo dal basso, il consigliarsi con i collaboratori, l'accettare un parere di maggioranze che possono condividere o non condividere il parere della suprema maestà imperante all'Umanitaria, costituisce autogestione!

E, per finire, l'ultimo fiore del baueriano pensare: "La situazione non può essere superata se non facendo imperare la legge entro i limiti della quale, ecc." Riteniamo che per rispondere a questa spassosa definizione della democrazia, non ci sia altro modo che riprendere quanto scritto su uno dei manifesti "contestatori":

anni '40 resistenza al fascismo

anni '70 resistenza ai resistenti.

È estremamente penoso essere costretti a "resistere" a chi ancora vive il mito della grande figura emersa negli anni duri della guerra al fascismo²⁶.

Non si tratta solo, però, di una ribellione antigerarchica, contro i personalismi, il dirigismo, in nome dell'assemblearismo...

È in questione qualcosa di più profondo, un vero scontro di culture.

L'Umanitaria era stata un esempio della migliore cultura modernista, laica e progressista. I modelli a cui ci si ispira nei corsi professionali sono il Bauhaus, il costruttivismo. Grandi figure come Albe Steiner non rifiutano il rapporto con l'industria, la perfezione tecnica, la specializzazione. È proprio questa cultura che il movimento giovanile mette in discussione.

La stessa cultura modernista e tecnocratica troviamo nella Sezione sperimentale della scuola media. Un esempio può essere illuminante: la questione del *disagio*, una delle più urgenti dopo l'apertura a tutti della scuola media, è affrontata in modo efficientistico e tecnocratico, con gli specialisti, i *test*, le classi differenziali, rifiutati recisamente dagli insegnanti del movimento presenti all'Umanitaria.

L'occupazione è un momento di grande fervore.

Nella scuola media la normale organizzazione scolastica viene "rivoluzionata": insegnanti e studenti lavorano a gruppi su temi scelti dai ragazzi. Prevalgono nettamente i temi di interesse politico: la lotta per una vera Umanitaria, la storia e la cultura del movimento operaio in Italia. In un documento redatto da un gruppo di insegnanti leggiamo:

La scuola media dell'Umanitaria, che nasce dalla tradizione popolare e democratica e si colloca a fianco delle classi proletarie nella loro lotta di emancipazione, rifiuta di porsi al servizio della società neocapitalistica e di essere struttura portante della classe al potere. Invece di servire come strumento della cultura borghese e come mezzo di selezione, essa si propone di portare il ragazzo ad acquisire quei mezzi di controllo della realtà che, insieme alla coscienza della propria collocazione di classe, lo portino ad assumere gradualmente un atteggiamento critico nei confronti della realtà sociale in cui si trova e gli consentano, da adulto, di intervenire attivamente e consapevolmente, sui rapporti di potere²⁷.

Anche i genitori sostengono l'occupazione e, in genere, ci si sforza di offrire un'immagine di buon funzionamento dell'autogestione:

I ragazzi sono stati responsabilizzati e si può dire che la scuola media non è mai stata tanto operosa e ordinata. Per forza maggiore alcuni servizi non sono stati ripristinati, come il servizio mensa. La palestra non è stata aperta per evitare incidenti, data la impossibilità di fornire una adeguata assistenza²⁸.

Anche nella Scuola professionale si formano gruppi di lavoro su temi scelti dagli studenti e si cerca di "tradurre in una attività anche pratica l'insegnamento ricevuto durante l'anno scolastico".

I gruppi che si sono rivelati più attivi sono quelli dei fotografi, dei compositori tipografi, quello di stampa e propaganda e quello di grafica. I fotografi durante l'occupazione hanno l'incarico di illustrare la vita all'interno dell'Umanitaria; i tipografi hanno il compito di confezionare cartelli e stampati. Il servizio stampa e propaganda si incarica di elaborare e diffondere la documentazione sulle ragioni e gli sviluppi dell'occupazione. [...] Alla *Scuola del libro* si portano a termine anche alcuni lavori più qualificanti, iniziati durante l'anno scolastico²⁹.

Numerose le attestazioni di solidarietà da parte della CGIL, dell'ARCI e del Partito Radicale di Milano, di esponenti del PCI e di sezioni dell'ANPI, di intellettuali e artisti che organizzano mostre e concerti per raccogliere fondi, anche a favore degli insegnanti, rimasti senza stipendio³⁰. Già Pomodoro, Aligi Sassu e *Il Nuovo Canzoniere Italiano* (Paolo Pietrangeli, Bruno Pianta, Franco Coggiola) intervengono a favore degli occupanti. La solidarietà, la partecipazione di genitori, forze politiche, intellettuali prefigurano quel modello di "scuola aperta" che sarà così presente nel movimento³¹. Interessante, ancora una volta, la testimonianza di Angela Panigada e Gianfranco Mazzocchi:

Venticinque anni dopo e con i capelli bianchi, Angela Panigada e Gianfranco Mazzocchi la raccontano come un periodo di grande e generosa vitalità: il concerto nel Salone degli Affreschi, la mostra di quadri donati dagli artisti per "sovvenzionare la lotta e

²⁶ *L'Umanitaria dei lavoratori*, cit.

²⁷ Spazzali, *L'esperienza di una scuola media sperimentale*, cit., p.221.

²⁸ *L'Umanitaria dei lavoratori*, cit.

²⁹ *Ibidem*.

³⁰ *Ibidem*.

³¹ Cfr. Capitolo 4.

la resistenza” degli occupanti rimasti senza stipendio. “Si lavorava come dannati in quei giorni, perché volevamo dimostrare che l'autogestione non era un'utopia, ma funzionava nella realtà dei fatti. Certo, il fronte della contestazione aveva vari “eserciti” e ognuno con i propri obiettivi. C'era chi tentava una rivoluzione didattica e chi pensava a una rivoluzione totale. Altri volevano distruggere il passato. Qualcuno puntava a scalzare l'amministrazione e i vertici per prenderne il posto. Altri erano disposti al dialogo, alla mediazione. I più radicali, un giorno, finirono per prendere la mano e venne il tremendo sbaglio, umano e politico, di quel corteo sotto casa di Riccardo Bauer per la voglia di attirare teatralmente l'attenzione sui motivi dell'occupazione, sulla nostra lotta³².

La posizione di Riccardo Bauer resta però molto rigida. A “Panorama” aveva dichiarato: “L'occupazione dell'Umanitaria non ha carattere sindacale ma politico: si vuol mettere in piedi un esperimento di democrazia diretta secondo gli schemi della contestazione”³³.

Nel corso dei 52 giorni rifiuta ogni tentativo di mediazione da parte della CGIL e del sindacato socialista Aniasi.

Ai primi di giugno intima agli insegnanti della scuola media di sospendere l'attività didattica.

Si arriva così alle dimissioni di Bauer e di una parte del Consiglio direttivo e alla manifestazione sotto le finestre della sua casa, in cui qualcuno scandisce: “Fascista, fascista”. Viene nominato un Commissario prefettizio (il primo Commissario era stato nominato dopo la repressione di Bava Beccaris, l'altro sotto il fascismo). L'occupazione viene tolta il 30 giugno, ma la rottura è ormai aperta³⁴.

Tralasciando le vicende dei corsi professionali, pur interessanti e istruttive, ci occupiamo della situazione della scuola media. Scrive Paola Spazzali:

Nell'estate avvenne la rottura definitiva con la Società Umanitaria. Nell'autunno, una grossa battaglia, cui parteciparono compatti insegnanti, genitori e ragazzi, ottenne che la scuola sperimentale sopravvivesse come scuola statale e che la sperimentazione fosse gestita dalle componenti interne ed esterne della scuola, facendo perno sul corpo insegnante. Il nuovo anno iniziava in condizioni di estrema difficoltà; senza servizio psicologico né sociale, forniti prima dalla Società Umanitaria e con un servizio minimo di segreteria. Molti dei vecchi insegnanti, contrari all'indirizzo politico che un gruppo aveva impresso alla scuola, se ne erano andati; i nuovi incaricati giunsero chi in novembre, dicembre, o addirittura in gennaio. L'anno si svolse di fatto in condizioni estremamente difficili. Vennero fatte comunque delle scelte significative, quali l'abolizione delle classi differenziali a favore della formazione di classi omogenee fra di loro e di disomogenee al loro interno in uguali proporzioni, formate sulla base dei dati sociali dei ragazzi; e l'abolizione delle pagelle. Nel maggio 1970 il corpo insegnante accoglieva anche una proposta del Movimento di Cooperazione Educativa e rifiutava l'adozione dei libri di testo, intendendo sostituirli, come poi si è fatto per l'anno 1970/71, con delle biblioteche di classe³⁵.

Come si può vedere, l'entusiasmo è tuttora vivo e non mancano i progetti né il sostegno dei genitori: ma i problemi sono tanti.

Più ancora dei problemi organizzativi (mancanza di fondi e di servizi a cui si era abituati, abbandono di alcuni insegnanti e lungaggini burocratiche per l'incarico di altri) si fanno sentire la mancanza di preparazione anche degli insegnanti più motivati, che si trovano a gestire frettolosamente e in condizioni difficili una situazione completamente nuova e il disorientamento dei ragazzi che, pur avendo partecipato alle lotte e avanzato con convinzione nuove richieste, sembrano “rifluire” in una situazione in cui pesano la passività e il condizionamento.

In questo vuoto di proposte globali i ragazzi esprimevano tutto ciò che le esperienze precedenti avevano impresso in loro: un preciso rifiuto al lavoro culturale, fuga dalle responsabilità, bisogni di tipo molto regressivo come protezione di interesse individuale dell'adulto per ciascuno, enorme difficoltà ad utilizzare strumenti collettivi come dibattiti, assemblee di classe e di scuola; costante ricorso alla aggressività per risolvere i problemi della convivenza. Era evidente in questo loro comportamento l'assenza di ogni indicazione alla vita in comune e la convinzione profonda che i rapporti tra gli uomini siano da porre in termini di sopraffazione individuale. I nostri ragazzi, come tutti gli altri ragazzi posti in condizioni di autenticità e non di mistificazione, esprimevano ciò che dal sociale avevano mutuato, anzi ne davano una versione di sconcertante autenticità³⁶.

Nella primavera del 1971 la Società Umanitaria revoca il contratto di affitto dei locali alla scuola media, che dovrà trasferirsi in una zona periferica, a Monlué.

Nonostante le enormi difficoltà, “l'Umanitaria” resta un modello di riferimento per le scuole milanesi: serve a riflettere sugli obiettivi ma anche sui problemi e gli errori. Del resto, il movimento per il rinnovamento della scuola si va allargando, come abbiamo visto nel Capitolo 4.

Rispetto a questo filone, nella scuola dell'obbligo rimarrà lo spirito antigerarchico ma si tenderà piuttosto alla scuola aperta, alla gestione sociale, all'ingresso dei laboratori, alla realizzazione di nuovi organi di democrazia diretta, dall'assemblea alla sezione sindacale, all'ambigua esperienza degli “organi collegiali”, frutto ancora una volta del “difficile incontro con le istituzioni”³⁷.

Il secondo filone è altrettanto interessante, e anche più complesso. Giustamente sono state messe in rilievo da più parti due caratteristiche importanti: il riconoscimento che i meccanismi autoritari, repressivi, vanno cercati (e smascherati) anche al nostro interno e la politicizzazione di questioni che erano state ritenute dominio esclusivo del *personale*.

Scrivere Ortoleva

³² Vergani, *Il Sessantotto all'Umanitaria*, cit., p. 197.

³³ C. Valentini, *Occupano: non è abbastanza Umanitaria*, “Panorama”, 19/6/1969.

³⁴ La vicenda è riportata sinteticamente da “L'Unità”, ed. di Milano il 10, 12, 13, 14, 17, 31 maggio; 4, 5, 26 giugno e 1 luglio 1969.

³⁵ Spazzali, *L'esperienza di una scuola media sperimentale*, cit., p. 221.

³⁶ *Ibidem*, p. 222.

³⁷ Cfr. Capitolo 4.

Anche per ciò che riguardava l'interno della persona veniva applicato il principio secondo cui conoscenza e lotta sono inscindibili. Solo partecipando con tutto se stesso alla lotta per cambiare il mondo l'individuo poteva sperare, con l'aiuto del suo gruppo di pari, di liberarsi fino in fondo; e contemporaneamente, solo essendo disposto a "mettersi in discussione" in modo integrale poteva dare un contributo non sospetto al processo rivoluzionario. Si trattava, per definizione, di una lotta interminabile, che richiedeva il continuo smascheramento degli aspetti repressivi che ciascuno celava dentro di sé, il continuo disvelamento delle forme nascoste di interiorizzazione del dominio: anche il rivoluzionario più combattivo nascondeva in sé un "nemico di classe"³⁸.

In questo contesto assume grande importanza la questione della liberazione sessuale, intesa non soltanto come liberazione di pratiche, ma anche come liberazione dagli stereotipi e dai ruoli codificati e profondamente interiorizzati. Inoltre, e questo è forse l'aspetto più interessante, "la "liberazione" sessuale era parte di quel processo di pubblicizzazione delle istanze profonde della persona, e viceversa di radicamento nel profondo dei conflitti politici, che (come si è visto) fu un aspetto importante dell'intera vicenda del movimento"³⁹.

Queste acquisizioni si riveleranno durature, anche quando l'effervescenza dei primi tentativi di *liberazione* si sarà attenuata. E i tentativi saranno tanti: si pensi alla mobilitazione delle istanze più diverse al convegno londinese *Dialettiche della liberazione* (fra i partecipanti ci sono Laing, Cooper, Marcuse, Allen Ginsberg, Stokely Carmichael)⁴⁰, all'antipsichiatria, al primo femminismo, alle comuni.

Proprio sulle comuni, e in particolare sulle comuni infantili sorte nella RFT fra il '67 e il '69, vorrei soffermarmi brevemente perché, sebbene in Italia queste esperienze siano state piuttosto rare, se ne conoscevano bene i termini e soprattutto ci si accingeva, seppure in tempi e contesti diversi, ad affrontare gli stessi problemi che lì si erano evidenziati.

In questo senso sarà significativa, come vedremo, un'esperienza abbastanza anomala come l'asilo autogestito di Porta Ticinese a Milano.

Già nel '66-'67 si erano avuti nella RFT dei tentativi di dar vita ad esperienze educative di tipo antiautoritario, ispirate a Neill e soprattutto a Reich.

Chiara Saraceno, che all'epoca segue con molta attenzione queste esperienze, ne pubblica alcuni documenti⁴¹. Si tratta però di esperienze più interessate agli aspetti psicopedagogici che politici e che proprio per questo saranno criticate dalle comuni più politicizzate del movimento studentesco e di Berlino Ovest, sorte nel '68-'69.

Come è noto, il dibattito sull'antiautoritarismo è molto sentito nel movimento studentesco della RFT e, in un primo momento, si concentra nella lotta contro l'autorità più imme-

diatamente percepita, quella accademica, e nel tentativo di realizzazione dell'Università critica.

Presto però l'antiautoritarismo viene inteso come lotta contro la repressione a livello personale, bisogno di diversi rapporti nelle relazioni umane e nella convivenza, smascheramento della violenza, ormai accettata al punto di non rendersene più conto, di istituzioni, ruoli, rapporti codificati (esemplare l'emergere della questione femminile e del problema dei bambini).

Da allora in poi la rivolta degli studenti fu caratterizzata dal fatto che non solo si lavorava attorno alla facciata delle istituzioni, ma anche attorno alla facciata dell'individuo borghese. Essa prese d'assalto il pilastro di questa società: il proprio padre, l'autorità. In tali tentativi fu realmente rivoluzionaria. [...]

Si cercò di ricominciare quasi da zero, nella ferma convinzione che l'uomo liberato dalla cultura fosse un uomo buono. La Comune 1 era divenuta per molti modello ed esempio, essa mostrava che la vita può essere anche divertente e che questo divertimento, difeso ad ogni costo, fa vacillare la società alle sue fondamenta. [...]

È realmente difficile descrivere che cosa abbia rappresentato questo periodo della Comune 1: Un soffio di tenerezza? Sensazione di non essere soli? Non doversi nascondere? Non avere alcun timore l'uno dell'altro? Tutto ciò ha naturalmente a che fare con la sessualità, in ogni caso non così come viene intesa dalla "Bild-Zeitung". Si cercò seriamente di vivere in modo diverso per fare emergere quel po' di umano che ancora ci si sentiva dentro⁴².

È in questo contesto che nascono le prime comuni infantili. Esse sono legate all'esigenza, di cui si comincia a discutere nel movimento studentesco, della realizzazione umana e politica delle donne e della trasformazione dei rapporti di sfruttamento e di repressione che passano attraverso i ruoli sessuali e coinvolgono anche i bambini⁴³.

È proprio nel corso delle lotte del '68 che si hanno le prime realizzazioni, in particolare a Berlino. La data di nascita è il congresso sul Vietnam, tenuto nel febbraio 1968 all'Università Tecnica: qui comincia a prendere corpo l'idea dell'autogestione.

Nel febbraio 1968 si tenne nell'Università Tecnica il congresso sul Vietnam. Esso assumeva particolare importanza per gli studenti berlinesi in seguito all'assassinio di Benno Ohnesorg. [...] Questo imponente scenario segna la data di nascita della comune infantile di Berlino. Le donne dei compagni non potevano e non dovevano precludersi tale avvenimento: avevano semplicemente portato con sé i loro bambini. [...] Grazie a questa azione pubblica di autoassistenza, sorta senza lunga preparazione, molti genitori e molte donne divennero consapevoli della possibilità di risolvere collettivamente i propri problemi [...]

I primi fondamenti di un'educazione collettiva furono elaborati nei gruppi di lavoro del Consiglio di azione. Nella pubblicazione-pirata dell'opera di Vera Schmidt la Comune 2 aveva proposto il suo "modello per un'educazione antiautoritaria"⁴⁴.

³⁸ Ortoleva, *Saggio sui movimenti del 1968 in Europa e in America*, cit., pp. 101-102.

³⁹ *Ibidem*, p. 103.

⁴⁰ G. Jervis, *Il Congresso di Londra: Dialettiche della liberazione*, "Quaderni piacentini", a. VI, n. 32, ottobre 1967.

⁴¹ Saraceno, *Dall'educazione antiautoritaria all'educazione socialista*, cit., p. 73.

⁴² *Ibidem*, pp. 176-177.

⁴³ *Ibidem*, p. 153.

⁴⁴ *Ibidem*, pp. 154-155.

Nei mesi successivi alcuni gruppi si mettono alla ricerca di locali adatti per la realizzazione di asili: si tratta in genere di negozi lasciati vuoti da piccoli commercianti, a seguito della concorrenza dei supermercati. Sorgono così, nel maggio '68, tre comuni infantili nei quartieri di Neukölln e di Schöneberg⁴⁵.

Si capirà molto presto, però, che la comune infantile non rappresenta un'isola felice.

L'accerchiamento del sistema è molto pesante: il movimento è quotidianamente attaccato sulla grande stampa, la repressione poliziesca è fortissima, i bambini stessi condividono la condizione di emarginati, di pericolosi *outsider*, dei loro genitori. Del resto, le comuni, sia degli adulti che dei bambini, erano nate anche da un bisogno di autodifesa, oltre che di costruzione di una diversa identità. Ma quel che più pesa è l'isolamento rispetto al proletariato. Come abbiamo visto anche a proposito delle scuole a tempo pieno in Italia, il discorso antiautoritario con il suo richiamo alla libertà anche sessuale e in generale alla ricerca del piacere (certo non mistificato dai falsi bisogni) per adulti e bambini, all'autoregolazione, cozza con i valori legati alla disciplina, all'autorità dei genitori, al sacrificio a cui i genitori proletari sono attaccati, per abitudine, per conformismo. E d'altra parte, il desiderio di raggiungere gli operai, di lottare insieme, è molto sentito. Ci si comincia a interrogare sulle priorità: pedagogia antiautoritaria o lotta politica? E poi, ha senso ottenere dei buoni risultati solo per i propri figli ("il privilegio borghese del coltivare l'intelligenza")? E questi ultimi non rischieranno di "snobbare" gli operai?

Il problema dei rapporti di classe è quindi urgente e ineludibile.

Grande fu lo sbigottimento dei padri nelle comuni infantili quando fu chiaro che i loro bambini si mutavano di nuovo in una minoranza privilegiata la cui prima intenzione era quella di soddisfare i propri bisogni, e questo a spese degli altri. Che si rafforzava in particolare proprio quel privilegio che li teneva lontani dalle masse operaie: l'intelligenza. Era difficile mettere a tacere la cattiva coscienza. Il Consiglio centrale prese in consegna l'organizzazione delle comuni infantili che da allora in poi si chiamarono non più antiautoritarie, ma socialiste. Il lavoro educativo con i propri bambini ricevette esso stesso una dimensione politica che inizialmente non era prevista. Il problema della sublimazione fu risolto. Alcune comuni infantili andarono nei quartieri operai, altre accolsero bambini di proletari⁴⁶.

Abbastanza significativo il caso della comune infantile di Schöneberg (poi Kreuzberg⁴⁷).

Ci sono poi altre difficoltà: in primo luogo, i limiti degli educatori. Il problema non è solo una preparazione psicopedagogica affrettata o mancante (da tener conto che si tratta anche di rifiutare la psico-pedagogia borghese e di ricercare modelli alternativi). Spesso il problema è più profondo ed è nell'ambivalenza rispetto al ruolo (adulto,

educatore, detentore di un'autorità o un potere). Giustamente i componenti della Comune Kreuzberg, citano un'illuminante pagina di Bernfeld

Educazione nella comune infantile significa per una parte non irrilevante educazione dell'educatore. [...] Wilhelm Reich e Siegfried Bernfeld hanno contribuito ampiamente alla comprensione di questo processo: "Il nostro educatore ama tuttavia il bambino, svolge il proprio ruolo volontariamente con entusiasmo e dedizione spinto dalla coazione a ripetere o, quanto meno, sotto l'influsso del suo stesso complesso di Edipo. Il bambino che gli sta davanti è lui stesso bambino. Con i medesimi desideri, i medesimi conflitti, le medesime vicende. Le reali differenze hanno qui poco peso. [...] Il suo fare, il suo soddisfare e proibire è quello dei suoi stessi genitori. In questa coppia pedagogica egli è compreso due volte: come bambino e come educatore"⁴⁸.

Non è un caso che questo stesso tema venga riproposto da Fachinelli nel libro "L'erba voglio", commentando le difficoltà incontrate nell'autogestione antiautoritaria dell'asilo di Porta Ticinese, o da Lea Melandri, e che venga vissuto con tormento da tanti "nuovi" insegnanti (v. Capitolo 2). Non è facile rifiutare il proprio ruolo, liberarsi e liberare.

Abbiamo accennato alla tormentosità del problema della "disciplina": da una parte l'insegnante si libera del suo ruolo di custode, giudice, istruttore nel senso peggiore del termine con la stessa urgenza con cui il ragazzo vuole liberarsi dal controllo, dal giudizio, dalle coercitive "istruzioni per l'uso"; dall'altra, dinanzi al ragazzo passivo, aggressivo, disorientato, l'insegnante entra in crisi, torna "genitore", sente di dover assolvere un compito, dare una risposta. E la tentazione è di dare la stessa risposta giudicante, punitiva, direttiva, che il ragazzo con il suo comportamento non si sa se autentico o solo provocatorio, sembra chiedergli.

Infatti, un'altra difficoltà sono le reazioni dei ragazzi, che non sono "*naturaliter* rivoluzionari" (v. Lea Melandri in Capitolo 2, p. 53). Anche per loro vale l'ambivalenza riscontrata negli adulti e già ampiamente documentata in questo lavoro, parlando della vita quotidiana delle scuole a tempo pieno (dall'Umanitaria ai problemi di ricerca delle motivazioni e di autodisciplina su cui si interrogano costantemente gli insegnanti della "Marelli", nonostante altre felici realizzazioni e momenti di convivenza e di relazione intensi e autentici).

Confidando nell'"uomo buono", si cercò di ripetere con pieno appagamento la propria infanzia repressa tenendo i bambini il più lontano possibile dall'ambiente ostile e collocandoli in un'isola in cui tutti i bisogni e i desideri potevano essere soddisfatti. Per timore dei propri errori non svelati si evitava ogni influenza degli adulti: i bambini dovevano regolarsi autonomamente, sviluppare strutture dell'Io ed interessi autonomi, limitati soltanto dalla necessità della loro comune infantile. [...] Le contraddizioni insite in questa concezione — che come concezione compiuta del resto non sarebbe mai stata pensabile né realizzabile — si manifestarono ben presto nel comportamento del collettivo.

⁴⁵ *Ibidem*, p. 155.

⁴⁶ *Ibidem*, p. 183-184.

⁴⁷ *Ibidem*, pp. 212-215 e 221.

⁴⁸ *Ibidem*, p. 220.

I bambini erano completamente in balia del caos che essi stessi avevano creato. Essi trovavano una via d'uscita a questa situazione solo attraverso manifestazioni fortemente aggressive contro gli altri bambini e, nella peggiore delle ipotesi, contro se stessi. [...] Il gruppo non era in grado di sviluppare in modo autonomo possibilità di sublimazione, al fine di regolare le manifestazioni aggressive emergenti. I bambini erano in tale modo sempre più risospinti verso la fissazione sui loro genitori, della quale avrebbero dovuto invece liberarsi. Il compito, che le comuni infantili avrebbero dovuto assolvere, di alleggerire la donna dal lavoro educativo giunse così alla propria negazione⁴⁹.

Altri problemi più gravi furono il riflusso e la rinnovata scissione fra personale e politico: ciò comportò il prevalere della politicizzazione, in alcuni casi nei modi più rigidamente tradizionali⁵⁰.

Anche questo trova riscontro nel movimento italiano e porterà all'accentuazione della "politica a scuola" e alla scarsità di tentativi radicali basati su modi alternativi di convivenza o su un'educazione ispirata a principi reichiani. Va detto tuttavia che il movimento italiano non concepirà mai, se non in pochi e screditati casi, l'impegno politico come indottrinamento, fanatismo rigido e schematico e che la lezione della liberazione personale-politica sarà applicata certamente in modo meno radicale, ma più costante e duraturo e con maggiore radicamento nella società rispetto alle esperienze tedesche.

L'esperienza delle comuni tedesche è illuminante sulla problematica dell'educazione antiautoritaria che ritroveremo nell'asilo autogestito di Porta Ticinese.

Anche in questo caso, l'esperienza si svolge fuori della scuola "normale" e prende la mosse da un'iniziativa degli studenti in lotta.

Il precedente immediato della costituzione dell'asilo è stato il controcorso di pedagogia tenuto all'università statale di Milano nell'autunno-inverno 1968-69, in risposta a un insegnamento di tipo tradizionale svolto alla facoltà di lettere e filosofia.

Il progetto di fare un asilo passò attraverso numerose discussioni, nel corso delle quali emerse, tra l'altro, la necessità di recuperare alla lotta politica i rapporti con il corpo, con la dimensione biologica degli individui – anche in contrasto con una lunga tradizione ascetica del movimento rivoluzionario⁵¹.

Gli studenti discutono la questione in varie assemblee e producono anche un documento politico molto interessante per il nostro discorso.

In primo luogo, si afferma la scelta di "una pedagogia non autoritaria al servizio della lotta di classe del movimento studentesco", che ha come punti di riferimento Marx, Engels, Freud, Reich; in secondo luogo, ci si propone come compiti

a) la creazione...di una struttura psicologica media autonoma e non gregaria del bambino, grazie a una rieducazione biologica e culturale dei rivoluzionari, degli insegnanti e delle masse che non tollerino la presenza di organizzatori malati, dispotici e infelici nel controllo della formazione delle masse infantili

b) la fondazione di istituzioni modello per l'educazione collettiva, che affrontino la modifica della struttura servile dell'uomo attraverso una autoregolazione naturale non coercitiva [...]

c) lotta agli istruttori e ai falsi rivoluzionari, creatori, per fini personali e di gruppo, di strutture umane paurose di vivere, incapaci di libertà e avidi di protezione, bisognose di capi e di miti, di obbedienza verso l'alto e di distruttività verso il basso.

E ancora, a proposito dei "falsi sinistri":

Avanguardie rivoluzionarie infelici, incapaci di porsi in un rapporto umano e democratico con gli altri, daranno i futuri oppressori e controllori dell'anima e del corpo e i nemici isterici della felicità popolare⁵².

Saranno gli studenti stessi a chiamare "in veste di *esperto*, o forse meglio di *inesperto* di pedagogia" Elvio Fachinelli. Intanto vengono letti (e criticati) Neill e Vera Schmidt, si incontra Monica Seifert Mitscherlich, della comune di Francoforte, si discute con maestre d'asilo, genitori, assistenti sociali.

Si comincia a far circolare l'idea di un asilo gestito anche dai genitori, dove ci sarà maggiore libertà per i bambini.

La scelta del quartiere sarà casuale e legata alla disponibilità del locale; per la sopravvivenza, si dovrà far ricorso al sistema dell'autotassazione.

I bambini che frequentano sono in maggior parte figli di immigrati; ma ci sono anche figli di borghesi fautori di un'educazione non repressiva.

L'esperienza dura poco: l'asilo apre il 12 gennaio 1970 e qualche mese dopo si è costretti a chiudere, dopo un pesante intervento dei vigili, provocato dall'intolleranza del vicinato e da "interventi politici".

La sua importanza però non è legata alla sua durata nel tempo, al numero dei bambini frequentanti, alle "ricette" psico-pedagogiche.

Essa consiste in primo luogo nell'aver offerto un osservatorio privilegiato delle esigenze ma anche dei problemi e delle contraddizioni di un'educazione non autoritaria (nel Capitolo 2, parlando degli studenti, ho riportato l'analisi lucida di Fachinelli sul condizionamento).

In secondo luogo, ha permesso la formazione di un gruppo (i futuri redattori della rivista "L'erba voglio") che continuerà la riflessione con ampio respiro, ma non perdendo mai di vista la scuola, e costituirà un punto di riferimento importantissimo per molti insegnanti del movimento.

Proprio del dibattito innescato da questa esperienza e portato avanti da Fachinelli e dal gruppo dell'"Erba voglio" ci occuperemo nel paragrafo che segue.

⁴⁹ *Ibidem*, pp. 178-179

⁵⁰ *Ibidem*, pp. 188 e 191.

⁵¹ E. Fachinelli, L. Muraro Vaiani, G. Sartori (a cura di), *L'erba voglio. Pratica non autoritaria nella scuola*, Torino, Einaudi, 1971, p. 29.

⁵² *Ibidem*, pp. 33-34.

5.1.3 I materiali del dibattito negli anni Settanta e le prime esperienze

Come ha giustamente ricordato Lea Melandri, Elvio Fachinelli è stato uno degli interpreti più lucidi della sensibilità antiautoritaria del movimento di “dissidenza giovanile”, mettendone fin dall’inizio in rilievo la sua valenza che è, sì, politica, ma in senso tutto particolare, non inscrivibile nelle categorie tradizionali, e che alla politica pone domande nuove, apre campi inesplorati.

Nella prefazione all’antologia dell’ “Erba voglio” leggiamo:

Mentre il movimento rivoluzionario si frantumava in nuclei chiusi e settari, in tutto simili per la struttura gerarchica e la divisione dei ruoli ai partiti tradizionali, la rivista “Erba voglio” cominciava le sue pubblicazioni, a pochi mesi dall’uscita del libro omonimo presso l’editore Einaudi, all’inizio del 1971, sicura di poter svolgere un “lavoro politico serio”, proprio perché non pretendeva di “essere il comitato centrale di nessun partito”, convinta di poter tenere insieme linguaggi diversi, problemi, modi di agire “insoliti” e “difficili”, perché ancora da scoprire attraverso il lavoro comune di scambio e di confronto.[...]

[L’esperienza] successiva aveva mostrato tutti i limiti e gli effetti negativi di una politica “mutilata” di alcune delle ragioni più elementari del comportamento individuale e collettivo. I sogni, le fantasie, i desideri, i “resti notturni” che penetrano costantemente nella vita vigile, considerati “scarto” o “residuo irrazionale” da tenere a bada, finivano in ogni caso per vendicarsi dell’esclusione ricomparendo in “travestimenti goffi, arcaici” sulla scena di “antagonismi concreti”, con l’assolutezza e l’intensità di un rimosso “inferno” infantile⁵³.

Certo, c’è da rilevare la brevità di questo periodo di fervore e di libertà: come dice Leonelli nel n. 8-9 della rivista (febbraio 1973), “alla ricchezza, all’entusiasmo del ’68 si è opposta l’autentica bolgia delle violenze dalla strage di Piazza Fontana a oggi”. Tuttavia qualcosa è rimasto, non solo nei nuovi soggetti e nei nuovi movimenti che emergeranno, ma nel campo della scuola di cui ci stiamo occupando, come si vedrà in questo capitolo e nel successivo sull’antifascismo.

“Il breve viaggio di un’idea politica radicale”, per usare le parole di Lea Melandri, inizia con un’analisi della “contestazione” giovanile in cui Fachinelli, adoperando categorie psicoanalitiche a differenza delle altre analisi sociologiche o politiche, approda alla felice definizione di “desiderio dissidente”.

A questo punto, ci chiediamo allora che cosa vuol dire l’appello contro la repressione e l’autoritarismo che i giovani si rivolgono da un capo all’altro del vecchio e del nuovo continente. [...] C’è una polivalenza che non sopporta un’interpretazione riduttiva, per esempio di tipo politico tradizionale [...] Ciò che sta dietro, per questi giovani (sottolineo questi) è un’immagine o un fantasma di società che, mentre promette una sempre più completa liberazione dal bisogno, nello stesso tempo, minaccia una perdita dell’identità personale. Ciò è abbina un’offerta di sicurezza im-

diata a una prospettiva inaccettabile: la perdita di sé come progetto e desiderio. La liberazione dal *bisogno* sembra anzi avere come sua condizione la rinuncia al *desiderio*.

Ma dal punto di vista individuale, questa condizione sembra il ripetersi, nella realtà adulta, di una situazione angosciante che è stata quella del rapporto con la madre. Dall’esperienza psicoanalitica ne conosciamo i termini fondamentali: la madre buona e “gratificante” è *nello stesso* tempo la strega malefica e divoratrice. Il nutrimento e l’amore che essa ci dà sono continuamente minacciati nella fantasia infantile dalla sua capacità distruttiva. Il cibo che essa ci offre è, quindi, pagato con la dipendenza totale. [...]

A una società che offre la soddisfazione del bisogno, essa [la contestazione giovanile, ndr] oppone un perenne NON BASTA⁵⁴.

C’è qualche analogia con l’uso “politico” della psicoanalisi da parte delle avanguardie pedagogiche degli anni Venti, che non a caso Fachinelli ha contribuito a far conoscere: quell’“illusione di un avvenire” di cui parla Silvia Vegetti Finzi:

Il suo libro *Il bambino dalle uova d’oro* rappresenta una sintesi del rapporto tra la psicoanalisi ed i movimenti politici degli anni Sessanta. Fachinelli mobilita una complessa batteria teorica (scritti di Freud, Reich, Benjamin e di una paziente paranoica, Rose Thé) per provare l’efficacia della psicoanalisi in termini non solo di comprensione dell’emergente, ma anche di indicazioni per il futuro. La psicoanalisi esce rinnovata dal fuoco delle domande poste dai nuovi soggetti politici e sente di poter intervenire nella elaborazione di un futuro possibile. Utilizzando gli strumenti analitici, Fachinelli individua, sotto l’apparente distruttività della contestazione giovanile, il lavoro di Eros, della pulsione di vita, contro il dominio della pulsione di morte, insito nella stabilità di assetti costruiti sull’equilibrio del terrore⁵⁵.

Questa tendenza si precisa nella rivista “L’erba voglio”, dove nel primo numero prende le mosse una riflessione sul movimento che inizia con *Il deserto e le fortezze* e si conclude con *Il paradosso della ripetizione*. Anche nelle forme di aggregazione politica più innovative e radicali, come il movimento nato dalla contestazione giovanile, è presente il rischio di isolarsi in “fortezze al limite del deserto”, a causa di quelle “tendenze alla passività e alla soggezione, strettamente connesse ai sistemi sociali di potere e di controllo, [che] ricompaiono indifferentemente anche là dove si vorrebbe combatterle, alimentando disinteresse e potenziando l’evasione in mondi immaginari”. Queste tendenze non vanno esorcizzate negandole moralisticamente, ma comprese e valutate attentamente, cogliendone sotto l’aspetto di estraneità, di evasione, di “sogno”, anche il fermento realmente liberatorio:

“Sognare può essere necessario per sopravvivere... Si sogna, e in quel modo, perché si ritiene che il mondo è una macchina imm modificabile (modificabile solo nei sogni) e ci si sente impotenti a mutarlo. Solo un agire che riesca a trasferire su di sé la capacità di un mutamento che è ora del sogno... un agire che spezzi la separazione tra sogno (impossibile) e realtà (più che possibile) potrà eliminare la necessità di quei sogni”.

⁵³ L. Melandri (a cura di), *L’erba voglio (1971-1977). Il desiderio dissidente*, Milano, Baldini & Castoldi, 1998, pp.11-13.

⁵⁴ E. Fachinelli, *Il desiderio dissidente*, “Quaderni Piacentini”, n. 33, febbraio 1968, pp. 74-79, in E. Fachinelli, *Intorno al ’68. Un’antologia di testi*, a cura di M. Conci e F. Marchioro, Bolsena, Massari editore, 1998, pp. 78-79 e 82.

⁵⁵ S. Vegetti Finzi, *Storia della psicoanalisi*, Milano, Mondadori, 1986, p. 419.

“Per poter veramente lavorare con la gente, per poterla concretamente toccare, bisogna passare, e non è ironia, proprio attraverso i suoi sogni”⁵⁶.

Un'altra tematica trattata nella rivista e strettamente connessa alla precedente riguarda le “ragioni del corpo”, insieme “ripetizione”, oscura inerzia ma anche irriducibilità, resistenza all'oppressione. Certo, può sembrare che queste ragioni a volte ritardino il cambiamento, chiedendo “all'impaziente ‘rivoluzionarismo dei puri’ di farsi carico di un ritmo temporale più vicino all' ‘immobilità geologica’ che al ‘tempo freccia’ della storia”. Eppure, proprio in questa irriducibilità va cercato un germe vivo di resistenza al controllo totale.

Contro l'annichilimento che produce la macchina industriale, ma anche contro le amputazioni di una politica solo verbalmente “liberatrice”, sono gli inceppi del quotidiano e la vitalità del corpo a offrire una sponda di resistenza. Nella fabbrica, come nella scuola, la subordinazione dell'uomo allo strumento e al prodotto del suo lavoro non può prescindere dal controllo di quelle energie umane che, confinate dentro i margini di una soggettività ritenuta trascurabile, non hanno mai smesso di costituire, per le istituzioni del vivere sociale, un alimento e una minaccia.

“Disciplina dei corpi” si possono considerare tutte le pedagogie - della scuola, dell'esercito, della fabbrica, della chiesa - che educano all'obbedienza e al consenso, ma proprio perché si applicano a una materia di vita, adattabile e sfuggente nello stesso tempo, è lì che celebrano contraddittoriamente la loro riuscita e il loro limite⁵⁷.

Giustamente Lea Melandri sottolinea che “L'erba voglio” non ha mai rinunciato a intervenire nella scuola perché luogo primario dei meccanismi di repressione, che accomunano studenti e insegnanti, nella misura in cui questi ultimi rifiutano di farsi strumenti passivi.

Già il suo atto di nascita è significativo: esso segue a due convegni su “Esperienze non autoritarie nella scuola”, organizzati dal gruppo dell'asilo autogestito di Porta Ticinese a Milano nel giugno e settembre 1970 e alla pubblicazione presso Einaudi del libro omonimo, che raccoglieva gli interventi e invitava altri insegnanti al dibattito e alla collaborazione. Saranno proprio le sollecite e numerosissime risposte ad incoraggiare il gruppo fondatore a pubblicare la rivista, che uscirà bimestralmente dal 1971 al 1977⁵⁸.

Il grande successo del libro fa capire come il problema della repressione e l'esigenza di un cambiamento fossero sentiti.

La repressione che si denuncia è innanzitutto ideologica. Nel Capitolo 4 abbiamo già ampiamente riferito degli studi sulla funzione “ideologizzante” della scuola, che trova nella famiglia una diretta continuazione (e viceversa); abbiamo anche visto, nel Capitolo 2, le osservazioni di Fachinelli sui condizionamenti che si riflettono nel comportamento dei bambini dell'asilo autogestito di Porta Ticinese.

Qui mi soffermerò solo su uno dei nodi più controversi, la coppia autorità-obbedienza.

Già precedentemente abbiamo riportato, dal libro *L'erba voglio*, le osservazioni di Fachinelli sul comportamento di parecchi genitori durante l'esperienza dell'asilo autogestito: arroccamento nella “loro” autorità (autorità che peraltro in più occasioni appare vacillante e incerta); compatimento e una certa aria di sufficienza nei confronti degli educatori dell'asilo.

Più o meno dello stesso tenore è una gustosa “sceneggiata” riportata nel libro: si tratta della registrazione di un'assemblea all'asilo “Primavera” di Sesto San Giovanni, nell'inverno 1968. Anche qui l'impressione più forte è che l'autorità tanto sbandierata sia vacillante. I genitori appaiono di volta in volta perplessi, divertiti, spaventati, esasperati, sollecitati...

DIRETTRICE D'ASILO Questa sera ci siamo riuniti per discutere i problemi del nostro asilo. C'è qualcuno, c'è qualche genitore che vuol dire... che ha delle domande, delle critiche da fare? (*Voci e brusi*).

DUE o TRE VOCI (*più distintamente*) Sì ecco... le parolacce... vengono a dirle a casa, le parolacce... da chi le imparano all'asilo?

DIRETTRICE Sentite, non è che la maestra debba fare una tragedia quando i bambini all'asilo dicono le parolacce. Tenete poi conto che in una classe ci sono tanti bambini e che ciascuno arriva con il suo bagaglio di parole e di parolacce. Comunque, val la pena di parlarne? Già, cosa sono per un bambino le parolacce?

PRIMO GENITORE Sì, ma non si tratta solo di parolacce! Non sono solo loro, c'è una canzone... una canzone che non so, assomiglia a quella della televisione di Scaramacai, ma è tutt'altra cosa! insomma vorrei sapere chi gliel'ha insegnata?

VOCE MASCHILE Ecco io vorrei capire, non ho capito bene cosa sia la storia di questa canzone, della televisione, cosa c'entri con le parolacce.

MAESTRA La canzone dice: Io sono Scaramacai combino sempre guai, quand'ero piccolino facevo il birichino, adesso che son grande mi lavo le mutande. Tutto qui.

VARIE VOCI No, no, mi lavo le mutande, non mi lavo le mutande...

PRIMO GENITORE Comunque non è il fatto delle mutande in sé! A me delle mutande in sé non mi fa né caldo né freddo. È il precedente per arrivare alle mutande! Il bambino mi arriva a casa e mi fa sempre delle rime su là dove non batte il sole (*risate*) io non sto a sentire, poi però sento sempre tornare alla fine in ballo queste mutande, per cui a un certo punto mi son detto: ma cosa sono 'ste parole, le mutande, le mutande, accidenti anche le mutande adesso vi fanno imparare all'asilo, e poi le altre parole, io non so se Scaramacai lei (rivolto alla maestra) la canti proprio come la canta il mio piccolino...

VARIE VOCI (*si chiede chi è Scaramacai*).

VOCE MASCHILE La canzone è una vecchia canzone, che ai miei tempi quand'ero più giovane si cantava, ma era molto più volgare, perciò... qui, anche se ci sono le mutande, non è poi così grave!

PRIMO GENITORE No no, ripeto, non sono le mutande... è che il piccolo da quando è andato all'asilo quest'anno è cambiato anche in casa. Non so se lo faccia per mettersi in concorrenza con suo fratello che è più grande.

⁵⁶ L. Melandri (a cura di), *L'erba voglio* (1971-1977). *Il desiderio dissidente*, cit., pp.21-22.

⁵⁷ *Ibidem*, pp. 22-24.

⁵⁸ *Ibidem*, p. 35.

DIRETTRICE Ecco questo mi sembra un fatto interessante, i bambini che cambiano... non sarà stato soltanto lei ad aver notato che certi bambini che fino ai tre anni erano degli agnellini, buoni buoni, arrivati alla scuola materna anche in casa sono cambiati.

MOLTE VOCI, *tra le quali si distingue a un certo punto quella del*

PRIMO GENITORE Ma quello non è cambiato, si è trasformato! Viene a casa e mi recita le poesie con le parolacce in rima e non ne sbaglia una, non lo tengo più. [...]

PRIMO GENITORE Abbiamo seguito una trasmissione televisiva in cui, non so se vi ricordate, c'erano tutti, lo psicanalista, lo psicologo eccetera, su come trattare i bambini, sei puntate, io ho voluto seguirla tutta... un disastro! sa cosa vuol dire un di-sas-tro? a seguire l'esempio dello psicologo dello psicanalista di tutti gli esperti eccetera eccetera.. Non l'avessi mai fatto! È come se avessero preso le redini loro e noi eravamo diventati i burattini (*voci dal fondo: sì sì*), io ho ripreso la bacchetta in mano e hanno cominciato a filare ancora! [...]

VOCE MASCHILE Ma la bacchetta...

PRIMO GENITORE Sì sì la bacchetta, sulle gambe, ma secca però! (*Brusii di protesta*)

PRIMO GENITORE ... come le dico, appena faccio cenno d'andare a prendere la bacchetta: no papà non lo faccio più, e obbedisce...

VOCE FEMMINILE Ma si vede che lei non ha voglia di avere con suo figlio altro rapporto che non sia quello delle bacchettate!

PRIMO GENITORE Mio figlio signora, mio figlio lei può mettere lì chiunque non mi abbandona neanche ad ammazzarlo, e mi adorano...

VOCE FEMMINILE Ma poi picchiano gli altri!⁵⁹

Altrettanto lampante è la repressione fisica. Nella struttura "normale" di una classe "tradizionale" il corpo, sia degli alunni che dell'insegnante, viene per prima cosa immobilizzato e nascosto nei banchi e nella cattedra, "scatole che chiudono rigidamente l'individuo dalla cintola in giù", come dirà un'insegnante⁶⁰.

Negli anni Settanta la "disciplina dei corpi" ha perso gli aspetti più smaccatamente violenti e coercitivi, ma proprio per questo rivela in modo anche più chiaro la sua natura strutturalmente autoritaria e repressiva e il processo di impoverimento a cui sottopone sia lo studente che l'insegnante.

È illuminante a questo proposito la denuncia di una delle maestre milanesi, autrici del libro *Bambini, mani in alto*. I continui diversivi e riempitivi che costellano i tempi vuoti della giornata all'asilo (che consiste poi anche qui nella "lezioncina") rispondono in modo evidente non alle esigenze del bambino, ma dell'organizzazione, della "disciplina": i mezzi moderni di cui si dispone possono essere usati in modo autoritario.

Di disciplina si muore

Secondo regole comunicate verbalmente dalla dirigente, i bambini del pre-scuola dalle otto alle otto e trenta devono leggere i giornalini. Non possono prendere i giochi né tantomeno disegnare, non possono parlare ad alta voce ma devono fare giochi

tranquilli suggeriti dalla maestra o ascoltare brevi racconti. Non tutti sono disposti a stare seduti, a sfogliare giornalini o ad ascoltare storie, e allora la maestra, per paura che da un momento all'altro arrivi la direttrice, dà inizio a mille astutissime manovre per ottenere il silenzio: "Bambini, mani in alto, sulla testa, sulle spalle, ecc. Chiudete la bocca (meglio se le labbra sono serrate le une contro le altre)." Oppure: "Cuciamo la bocca con l'ago d'oro ... Vi metto lo scotch sulla bocca (e qualche volta viene davvero messo)". O ancora: "Facciamo l'uccellino". Ma i bambini conoscono questi trucchi e dopo i primi mesi non si lasciano più incastrare. Compare così la direttrice e la povera maestra viene colta con la classe in disordine: giornalini ignorati e sparsi sui tavoli, bambini in piedi, qualcuno perfino con una matita ed un foglio in mano. La direttrice con la sua autorità mette tutti a sedere, strappa di mano fogli e pastelli, rimette sotto il naso i ben noti giornalini, rimprovera l'assistente per la sua incapacità e le dà buoni ed utilissimi consigli. "Signorina, perché non fa la visita di pulizia? Perché non li porta tutti in fila a vedere se gli spogliatoi sono in ordine? Perché non fa l'appello, così il tempo passa? Perché non racconta una storia? Lo sa che i giochi non si devono toccare? Poi vengono le maestre delle sei ore e trovano la classe in disordine. Lo sa che non voglio che a quest'ora disegnino? Si stancano e poi il disegno serve alle maestre delle sei ore che lo sanno interpretare". "Ma me lo chiedono loro?". "Loro devono ubbidire". L'assistente, quasi sempre, pensando alla qualifica di fine anno, dice di sì. Alle nove suona la campana ed inizia la vera e propria giornata scolastica. [...]

Alle 9,30 tutti ai servizi, in fila, in silenzio (soliti stratagemmi per ottenere l'ordine: "mani in alto, comandiamo ai nostri piedi, facciamo un piacere alla maestra"). "Signorina non mi scappa!" "Fa niente, falla lo stesso"⁶¹.

L'equivoco è molto spesso ribadito dai genitori le cui richieste sono dello stesso tenore, come afferma un'altra maestra:

Bambini in scatola

Quando parlo con i genitori che mi portano i bambini, le loro preoccupazioni sono di questo tipo: "Ha mangiato ieri?", "Perché è venuto a casa tutto sporco?", "Gli ele suoni signorina perché dice parolacce!", "Ma lo sa che mi risponde?", "Non lo faccia correre!", "Non lo faccia giocare con Andrea perché lo picchia" e così via⁶².

Per non parlare della violenza della "deportazione" in pullman, dovuta alla carenza di asili, alla fretta dei genitori che devono andare al lavoro, alla fretta dell'autista che deve fare il suo giro ecc.⁶³.

Elvio Fachinelli, in *Scassabambini*, commenterà amaramente questa situazione, denunciando la miopia di un riformismo tutto concentrato sulla quantità, sulla rivendicazione di "più asili" e del tutto indifferente ai problemi ancora più scottanti della qualità.

Ma proprio qui si rivela l'assurdità delle mete riformistiche proposte in questi anni nel campo degli asili infantili: ammassare 30 o 40 o 50 bambini in una stanza (di meno, se c'è qualche benefica epidemia di morbillo in giro, di più, se c'è una maestra col

⁵⁹ Fachinelli, Muraro Vaiani, Sartori (a cura di), *L'erba voglio. Pratica non autoritaria nella scuola*, cit., pp. 239-243.

⁶⁰ L. De Venuto in *Il fuoco tra i banchi*, "L'erba voglio", a. III, n. 8-9, novembre 1972-febbraio 1973, p. 18.

⁶¹ *Bambini, mani in alto*. Testimonianze di un gruppo di maestre delle scuole materne di Milano, Milano, Ottaviano, 1975, pp. 93-95.

⁶² *Ibidem*, p. 73.

⁶³ *Ibidem*, pp. 40-41.

pugno di ferro) significa, certo, alleviare la fatica di migliaia di donne sovraffaticate, e fornire un'educazione. Ma si tratta di un'educazione alla coercizione di massa e alla perdita dell'identità personale, con futuri risultati sulla personalità dei soggetti che supereranno di certo l'immaginazione (peraltro limitata) degli attuali psicologi e psicanalisti. Gli asili infantili, nati in una società che disgrega la famiglia nucleare, avviando gli adulti al lavoro di serie e i vecchi al ricovero, rischiano di diventare il primo ghetto di massa per i più "sfortunati" della nuova generazione⁶⁴.

Viene in mente il protagonista de *La classe operaia va in paradiso*⁶⁵, che, accompagnando un bambino all'ingresso della scuola elementare, osserva: "Sembrare operai piccoli".

Se il corpo del bambino costituisce pur sempre un problema, anche se da risolvere nel più breve tempo possibile, il corpo dell'insegnante è per definizione assente. Proprio su "L'erba voglio", in un articolo intitolato significativamente *La disciplina dei corpi*, Antonio Prete scrive:

L'insegnante vive nella parola. Così diventa una parola senza corpo. [...] La parola dell'insegnante [...] nega il suo proprio corpo, la sua storia biologica, i suoi rapporti sociali lasciati sulla soglia della classe, la sua quotidianità, drammatica o informe, irrequieta o torpida, la sua immaginazione, insomma l'universo delle sue implicazioni. Per questo gli studenti gli contrappongono la "vitalità" dei loro corpi, la spontaneità del loro linguaggio, o la resistenza d'un'altra parola, quella che i mass media o la famiglia o le altre forme di socializzazione hanno loro trasferito. Poi, col fluire dei giorni la vitalità sarà spenta, la socialità trasferita nel compito dell'"apprendimento"; tutte e due delegate all'organizzazione politica, sparse e compresse dalla prospettiva della disoccupazione. Non che questa vitalità fosse innocente...⁶⁶

La vitalità, il corpo: nel momento in cui si comincia a prestar loro attenzione, ecco presentarsi la questione della sessualità, il "rimosso" per eccellenza, che però, come dirà giustamente Lea Melandri, da sempre continua ad aggirarsi clandestinamente tra i banchi. Una corrispondenza che appare su "L'erba voglio" ce ne dà un'idea abbastanza chiara. Ad un'insegnante che lamenta la difficoltà di affrontare a scuola l'argomento della sessualità infantile a causa del silenzio anche da parte degli insegnanti riformatori e del meccanismo scolastico che ignora gli essere umani "dalla cintola in giù", Lea Melandri risponde in modo significativo:

Liliana De Venuto, che come insegnante ha avuto modo di rendersi conto del peso che ha la sessualità nell'esperienza dei ragazzi, ha letto il libro di Jules Celma, *L'educatore* (Guaraldi, '72) e ne ha colto l'aspetto più sconcertante e più rivoluzionario, quello che i suoi recensori (o censori) italiani, Lodi e Alfieri, hanno cercato di far dimenticare. Sembra il destino del focoso: c'è chi lo scopre e chi, subito dopo, lo copre. Il '68, in uno di quei rari momenti di creatività che tutti si affrettano a seppellire, aveva scoperto che non

poteva esserci rivoluzione affidandosi soltanto alle idee e all'impegno volontaristico. [...] Dopo l'esperienza del maggio francese nessuno poteva più dubitare che recuperare fuori dalla colpa la propria sessualità significasse anche recuperare la capacità di muoversi, di parlare, di decidere con la propria testa fuori dalle catene della dipendenza. Oggi il cattolicesimo, l'eterno nemico del focoso, sembra essersi preso la sua rivincita. Gli eredi del '68, cioè i gruppi politici extraparlamentari, hanno stretto i freni: la rivoluzione sessuale è un capriccio di pochi intellettuali borghesi e di qualche avanguardia di donne emancipate, non certamente della classe operaia che, come si sa, conta solo sfruttati e maniaci. [...]

Rinnegato dalla famiglia e cacciato dalle chiese di ogni specie, solo nella scuola, specie quella primaria, il sesso sembra trovare il suo degno riconoscimento. Anche se costretto a circolare in condizioni di semiclandestinità, non c'è dubbio che, sotto i banchi, esso trova il suo momento più alto di socializzazione. Quando si riesce a portare allo scoperto tutta questa vitalità sotterranea, attraverso discorsi, disegni, eccetera, si verifica quello che ogni insegnante deve aver fantasticato almeno una volta all'inizio della sua carriera: grande interesse da parte di tutti, partecipazione anche da parte di quelli solitamente più inerti⁶⁷.

Il caso Celma è indubbiamente clamoroso e con il suo strascico di processi, condanne, dibattiti, contribuisce a "smuovere le acque": ma i dubbi sono tanti. I comportamenti dei ragazzi, descritti nel libro, con la loro esplosione irrefrenabile di "parolacce", provocazioni sessuali, vivacità incontenibile sono indice di spontaneità e liberazione o piuttosto finiscono per ricadere in buona parte negli stereotipi del condizionamento, con quel tanto di compulsivo e di falso che li caratterizza?

Giustamente si riconosce di aver dato libertà di parola al "focoso": ma quale libertà e quanto spontanea e autentica? Molto acutamente, Luisa Muraro commenta:

Se un maestro a scuola non impone in alcun modo il lavoro scolastico né le regole del buon comportamento, se lascia gli alunni liberi di fare quello che vogliono, può venir fuori di tutto, come sanno quelli che ci hanno provato: che una classe supplichi il maestro di dare compiti, voti e tenga la disciplina e che un'altra invece, si scateni, con la velocità di un treno in discesa, in una festa di salti, urla, parole oscene o candide d'amore...[...] È una liberazione, s'intende, ma non da un rimosso vero e proprio; cioè, non viene fuori qualcosa di originario represso dalla società; tanto meno i disegni e i testi dei bambini sono l'espressione di una creatività liberata. È liberazione dalle regole scolastiche e sociali che fissano il comportamento dei bambini in presenza degli adulti; liberazione limitata, poiché bambini si tengono bene a mente che la cosa è possibile solo con quello strano maestro, infatti con gli altri adulti stanno molto controllati e guardinghi⁶⁸.

È quanto emerge dall'esperienza riportata da Lea Melandri sulla stessa rivista: il tentativo di dare libertà di parola al "focoso" si svolge fra mille difficoltà (attacchi della preside, di alcuni genitori, della parrocchia) ma, pur rappresentando un momen-

⁶⁴ E. Fachinelli, *Scassabambini*, in *Il bambino dalle uova d'oro*, Milano, Feltrinelli, 1974, p. 179; (v. anche "L'erba voglio", a. I, n. 2, settembre 1971, p. 18).

⁶⁵ E. Petri, *La classe operaia va in paradiso*, 1971.

⁶⁶ A. Prete, *La disciplina dei corpi*, "L'erba voglio", a. V, n. 22, ottobre-novembre 1975, pp. 14-16.

⁶⁷ *Il focoso tra i banchi*, cit., p. 22.

⁶⁸ L. Muraro, *Come un treno in discesa*, "L'erba voglio", a. II, n. 7, settembre-ottobre 1972, p. 11.

to fortemente sentito, finisce per riproporre una serie di stereotipi: riaffermazione dei ruoli sessuali codificati (presunta superiorità maschile); iniziazione attraverso i giornaletti pornografici per i ragazzi; diffidenza o ostilità nei rapporti fra ragazzi e ragazze; rivendicazione di esperienze sessuali (corteggiamenti, baci, esplorazioni) descritte in modo molto convenzionale⁶⁹.

Del resto nello stesso libro di Celma, nonostante il tono entusiastico e spregiudicato, si avverte qua e là il senso di una certa difficoltà e mancanza di prospettive, soprattutto quando si tratta di trasformare il momentaneo “sfrenamento” in un rapporto autentico e profondo con gli studenti:

Come ho già detto, davo ai bambini l'immagine di una assoluta neutralità per quanto riguarda i sentimenti e di un'indifferenza forzata per quanto riguarda le reazioni sessuali provocate dalle situazioni, un'assenza di affettività tra le più tristi, tra le più inumane. Non ho mai lasciato trasparire la più piccola emozione, la più piccola manifestazione di repulsione, il minimo desiderio per i giochi sessuali e le deliberate provocazioni di certi ragazzini. Ora, la mia costituzione psicologica non mi ha mai permesso di rimanere insensibile alle carezze, alle allusioni, alle seduzioni, ai sentimenti. In realtà, durante tutte queste settimane, il più frustrato in classe sono stato io⁷⁰.

Se le esperienze più radicali hanno un campo d'azione limitato e problematico, si affermerà però largamente l'esigenza, più generica ma più diffusamente praticata, di un'educazione meno repressiva e più attenta allo sviluppo della corporeità e della creatività.

Rivolgiamoci ancora una volta al MCE, che è un sensibile interprete (e mediatore) di queste esigenze.

Nelle *Note* di Fiorenzo Alfieri, Mario Lodi e Franco Passatore al testo di Celma troviamo una osservazione di Passatore che è illuminante sulla riflessione intorno a questa difficile tematica: si tratta di inquadrare il problema della sessualità “in una visione esistenziale di comunicazione umana attraverso la totale gestualità corporea e di fruizione completa del corpo”, ispirandosi alla riflessione dello stage MCE di Champorcer: “Non c'è inibizione quando un bambino entra in rapporto con un altro, e i suoi istinti naturali (ricordiamo che per sessualità infantile non s'intende solo la genitalità ...) si liberano in un gioco che conduce all'affermazione del piacere”. Il discorso sulla sessualità acquista un

carattere liberatorio in senso politico, poiché “nella liberazione delle manifestazioni sessuali intese in senso aperto esiste la premessa di una alternativa esistenziale a livello profondamente umano”⁷¹.

Fra il 1970 e il 1974 si svolge sulla rivista e attraverso gli *stages* e i materiali pubblicati⁷² un intenso lavoro di inquadramento teorico (che avrà come protagonista Andrea Canevaro), di elaborazione di pratiche didattiche (che trova nel gruppo torinese con l'intervento dell'animatore teatrale Passatore uno dei primi e più vivaci contributi), di scambio di esperienze. Preziosa si rivelerà la collaborazione di Canevaro a cui si dovranno due concetti fondamentali dell'“educazione corporea”: da una parte, la salvaguardia dell'interezza del bambino al suo ingresso nella scuola e l'inscindibilità del nesso corpo-parola contro una scuola che tradizionalmente privilegia la parola in quanto lettura-scrittura; dall'altra, l'attenzione ai “linguaggi alternativi” per liberare interamente l'espressività e la creatività dei bambini:

La parola che il bambino ha conosciuto è stata quella che ha accompagnato tanti gesti della madre e degli adulti che curavano il suo corpo. È sempre stata una parola legata al desiderio dell'adulto in rapporto al bambino ed alla comunicazione di una verità emotiva, vissuta. Ed ogni variazione della parola come comunicazione del desiderio, come espressione del campo del desiderio, ha comportato un cambiamento fondamentale, (positivo o negativo) nel bambino. L'assenza o la sospensione della *parola-del-desiderio* è un trauma. Il momento della scolarizzazione può provocare o aggravare una regressione, perché può essere la richiesta brusca di uscire dalla *parola-del-desiderio* per usare la parola del raziocinio (lettura-scrittura). Il bambino può non sentirsi capace, avere paura, e difendersi con il silenzio, chiudendosi in sé o con la vivacità esagerata.

E ancora

Una scuola che accoglie il bambino per la previsione di farne un lettore-scrittore, e non altro (con divagazioni accomodanti, contenuti alternativi ecc. ma lasciando immutate le attese di fondo ed il rapporto insegnante-allievo che le sostiene), non lo accoglie con la sua memoria e la sua esperienza corporale (o corporea), non lo accoglie come corpo. Cioè non lo accoglie come persona completa.

Ed anche la parola viene accolta solo in una razionalizzazione legata ad un programma (lettura-scrittura) che esclude ogni altra forma di parola⁷³.

⁶⁹ *Il fuoco tra i banchi*, cit., pp. 18-22; v. anche *Bollettino di uno scontro*, “L'erba voglio”, a. III, n. 10, marzo-aprile 1973, pp. 13-16.

⁷⁰ J. Celma, *Diario di un educastratore*, Rimini-Firenze, Guarnaldi, 1972, p. 121.

⁷¹ Spunti per un dibattito. (Note al testo di F. Alfieri, M. Lodi, F. Passatore), in Celma, *Diario di un educastratore*, cit., pp. 220-221.

⁷² Le rubriche sulla libera espressione e l'educazione corporea in “Cooperazione Educativa” e le pubblicazioni *La creatività nell'espressione* (1972) e *A scuola con il corpo* (1974).

⁷³ *Coscienza del corpo e conoscenza dell'ambiente*. A) *Inquadramento teorico di Andrea Canevaro*, “Cooperazione Educativa” a. XXII, n. 3, marzo 1973, p. 16. Sul nesso strettissimo parola-corpo Canevaro ritorna in un articolo del 1975, sempre su “Cooperazione Educativa”:

La parola non è uno strumento per intellettuali senza corpo. È solo uno strumento della comunicazione, così come lo è il corpo. A volte ho a che fare con persone che sanno usare poco uno degli strumenti (poniamo appunto la parola) ed allora cerco di fare attenzione ad un altro strumento di comunicazione (poniamo appunto il corpo). Ma non avrebbe molto senso privilegiare uno degli strumenti perché vorrebbe dire chiudere la comunicazione ad un lungo soliloquio con me; chiuderla in un rapporto che non si apre all'altro, ma solo ad un se stesso che io cerco di interpretare con la mia miglior buona volontà.

L'accettazione del corpo è il miglior modo per liberare la parola, per poterla esigere nella sua precisazione e nella sua gravidanza storica. Ma evitare la parola per restare al corpo è trattenere la comunicazione ad un livello che non permette di vivere con gli altri la conquista della realtà. [...] Quando le parole non dicono niente, si deve ricorrere ai pugni, alle sedie rovesciate sui tavoli; o fare come i bambini che si fanno pipì addosso per essere accarezzati mentre vengono cambiati.

Allora si scopre che il corpo può condurre alla tragedia di un discorso politico fatto con parole che nessuno ritiene veritiere, ad una tragedia

Su questa premessa si sviluppano alcune proposte che verranno riprese ed allargate da gruppi di insegnanti, col contributo intelligente della nascente animazione teatrale o di artisti come Bruno Munari, Gianni Rodari, Ando Gilar-di, Roberto Piumini, Arno Stern.

In primo luogo, si ricorda che il processo di apprendimento, cioè di esplorazione e conoscenza, non può prescindere dal corpo: per questo la scuola deve “valorizzare (ma prima di tutto di vivere) il momento del cibo (mangiare è sempre collegarsi alla prima fonte di cibo, alla madre), il momento del gabinetto (scoperta di sé in funzione anale; scoperta della genitalità come zona del piacere, ecc.), il momento del sonno (addormentarsi = affrontare la solitudine, la fissità e l'apparente non presenza; risvegliarsi = affrontare la vita); a questi momenti bisogna poter aggiungere l'acqua, elemento che accoglie e circonda, che ricorda una condizione di corpo che ancora non ha conosciuto la situazione di alterità, e da cui il bambino esce e deve trovare l'incontro con il calore di un altro corpo (bagnarsi e frizionarsi = conoscere e valorizzare il corpo)”.

E qui Canevaro propone un itinerario educativo che farà da modello a molte esperienze, dal momento dell'ingresso in classe, in cui sarà valorizzata la conoscenza della persona e quindi del corpo, proprio e altrui (grandi specchi in cui riflettersi, esposizione delle fotografie dei bambini per riconoscersi, uso della fotografia istantanea che documenta le azioni dei bambini) a quello dell'esplorazione di quanto sta intorno, della manipolazione per capire meglio il rapporto corpo-cose, della comunicazione, del sentirsi in sintonia con l'ambiente (uso del disegno, della pittura, della musica anche “molto semplice, appena ritmata sulla cassa di una chitarra, battendo le mani, battendole e ritmandole su un tavolo e accompagnando il ritmo con un movimento del corpo”)⁷⁴.

In aggiunta ai suggerimenti di Canevaro, la rivista comincia a proporre alla riflessione e al dibattito la descrizione di alcune esperienze già realizzate, di cui scelgo le parti più significative:

È stato disposto a questo scopo un grande tappeto al centro dell'aula e i banchi vengono utilizzati come oggetti con cui fare costruzioni e gallerie nelle quali correre, strisciare, coricarsi, rannicchiarsi e dalle quali saltare sul tappeto. Questo è servito anche per farci la lotta, intesa come uno dei mezzi principali di conoscenza corporale tra i bambini.

Il tappeto è rimasto in alcune classi anche dopo i primi mesi di scuola per tutto il primo anno e anche negli anni successivi. Viene usato come luogo di riunione sia per la seduta di espressione libera che per le assemblee e altri momenti di incontro di tutti. I bambini

hanno così la possibilità di sdraiarsi, assumere posizioni diverse, appoggiarsi l'uno all'altro, ecc. Molto spontaneo in queste condizioni diventa il passaggio alla drammatizzazione dei testi, delle storie o anche delle situazioni che non si vogliono descrivere a parole⁷⁵.

Interessante è il lavoro sulla famiglia che il gruppo torinese elabora (e che verrà pubblicato come guida nella *Biblioteca di Lavoro* di Mario Lodi⁷⁶). Si tratta di un'attività preparatoria ad una indagine sociale sulla famiglia, in quanto ci si rende ben conto che se non vengono “messi in circolazione i problemi profondi... se... non vengono sollevati in qualche modo e discussi, l'indagine d'ambiente si riduce ad una razionalizzazione sociologizzante di una realtà che non viene considerata dal bambino come quella stessa che egli vive personalmente tutti i giorni”⁷⁷.

Si propone ai bambini di rappresentare con il disegno i componenti della famiglia come se fossero degli animali, degli oggetti, dei colori; di scrivere delle storie il cui inizio viene dato dall'insegnante (“C'era una volta una famiglia composta da padre, madre e figlio. Un giorno la mamma annuncia che ne aspetta un altro...”; “C'era una volta un bambino che per dormire voleva la luce accesa...”); di preparare l'album di famiglia, cioè descrivere col disegno come si immaginano i principali avvenimenti familiari: il primo incontro dei genitori, il matrimonio, l'attesa del primo figlio, la nascita, ecc; di sottoporre due questionari al padre e alla madre con domande di questo tipo: “Sei stata contenta quando hai saputo che mi aspettavi?”, “Cosa facevi quando piangevo?”, “Quando perdevi la pazienza, cosa facevi?”.

È importante poi la rappresentazione dei sogni e delle paure infantili: ai bambini viene perciò proposto di dipingere su pannelli grandissimi i loro sogni, belli e brutti, e le loro paure. Un'altra proposta stimolante è quella di far “dipingere su fondi per torte i loro ‘mostri’, cioè le cose di cui hanno paura e che ricorrono nei loro sogni brutti. Ogni mostro viene issato su di un bastone e viene fatto dialogare dal suo autore con gli altri bambini della classe”.

Si propone inoltre la fotografia come “mezzo utile per il riconoscimento del proprio corpo”, i giochi mimici “come stimolo collettivo all'improvvisazione, al rapido cambiamento, alla liberazione dell'emotività, allo scarico dell'espressività” e vari stimoli sensoriali “come recupero dell'intera gamma percettiva dell'uomo”⁷⁸.

Sul problema dell'educazione liberatoria, su una “scuola che dia sicurezza di sé”, si trova ancora, nel giugno-luglio 1973, un articolo di Fiorenzo Alfieri, che ricorda come nella scuola tradizionale “i gusti, le esigenze, i piaceri dei bambini

della distorsione, per la quale nulla più serve se viene solo detto e bisogna affermarsi a pugni e a bombe. La violenza che nega spazio al corpo, la stessa violenza che non sa riconoscere la specificità di ogni singolo corpo, nega anche e al tempo stesso la parola. Per un paradosso che può essere tragico, l'esaltazione del corpo può essere la negazione dello stesso.

Andrea Canevaro, *Il corpo e l'ambiguità della comunicazione*, “Cooperazione Educativa”, a. XXIV, n.2, febbraio 1975, p. 33.

⁷⁴ *Coscienza del corpo e conoscenza dell'ambiente*. A) *Inquadramento teorico di Andrea Canevaro*, cit., pp. 17-18.

⁷⁵ B) *Spunti tecnici a cura di F. Alfieri, L. De Leon, C. Melva, F. Passatore*, “Cooperazione Educativa”, a. XXII, n. 3, marzo 1973, p. 20.

⁷⁶ *Biblioteca di Lavoro 2, Io in famiglia*, Firenze, Manzoni, 1973.

⁷⁷ B) *Spunti tecnici a cura di F. Alfieri, L. De Leon, C. Melva, F. Passatore*, cit., pp. 20-21.

⁷⁸ *Ibidem*, pp. 21-23; altre indicazioni in F. Passatore, S. Destefanis, A. Fontana, F. De Lucis, *Io ero l'albero, tu il cavallo* (Guaraldi 1972) e *Quaranta e più giochi per vivere la scuola*.

non contano; quello che conta sono gli obiettivi che l'insegnante si è prefisso di raggiungere"⁷⁹. Di segno opposto è il lavoro che si va compiendo alla scuola elementare a tempo pieno "Nino Costa", nel popolare quartiere Vallette di Torino:

Chi entra nella nostra scuola non vede bambini in divisa; essi vengono a scuola vestiti come vogliono [...] Nella nostra scuola non si va in fila ma si cammina come persone normali, conversando, ridendo, tenendosi sotto braccio, da soli, per due, in gruppi. [...] Nelle nostre classi i bambini vanno al gabinetto quando vogliono e senza chiedere permesso a nessuno; non esiste "l'ora della pipì", nessun adulto fa il controllore delle evacuazioni.

Usciamo molto spesso dalla scuola e anche in questi casi non ci mettiamo in fila ma camminiamo come un gruppo di amici che va a passeggio. Spesso sentiamo commenti scandalizzati da parte dei passanti; chiunque di loro non accetterebbe mai di andare a spasso con amici in fila per tre, ma trattandosi di bambini appare scontato che debbano marciare schierati⁸⁰.

Ma quel che più conta è che in questa scuola si decide sempre insieme quello che si farà e si dà molto spazio agli interessi effettivi dei bambini che, come ricorda Alfieri, nella scuola elementare riguardano eminentemente il corpo: il cibo (si prepara da mangiare, si sceglie il *menu*, si apparecchia e si distribuisce il cibo, si parla e si socializza); il movimento ("nelle nostre classi i bambini non stanno mai 'fermi' nel senso inteso comunemente dalla maggior parte degli insegnanti"); l'espressione "semplice e spontanea" della sessualità:

Sappiamo ormai da 50 anni che i bambini hanno una loro sessualità che è qualitativamente diversa da quella degli adulti ma non per questo è meno intensamente sentita. Nelle nostre classi non ci siamo limitati a dare delle informazioni, quando richieste, su come nascono i bambini ma abbiamo cercato di creare un ambiente nel quale i bambini non si sentano censurati nel momento in cui esprimono spontaneamente la loro sessualità. Le forme più comuni della sessualità infantile sono fra le altre la curiosità per i genitali propri e dei compagni, il desiderio di spogliarsi quando fa caldo o si è all'aperto magari su un tappeto verde al sole, il piacere di andare al gabinetto insieme all'amico, l'interesse a parlare con i compagni delle proprie esperienze in questo campo. Abbiamo sempre preferito non coprire queste esigenze fondamentali, veramente di base, dei bambini con un velo di ipocrisia, ma abbiamo assunto nei loro confronti lo stesso atteggiamento di serenità e chiarezza con il quale si è cercato di affrontare tutti gli altri problemi educativi⁸¹.

Proprio sul tema della sessualità, sulla conoscenza del proprio corpo, abbiamo in questi anni due libri che costituiscono delle autentiche esperienze innovative ed esercitano un notevole influsso sulla pratica educativa: *Il problema inventato* di Marcello Bernardi (Emme Edizioni 1971) e *Noi e il nostro corpo* (Feltrinelli, 1974). Abbiamo poi parlato, nel Capitolo 3, del materiale didattico illustrativo presente nelle biblioteche di classe: dai due libri già citati all'incriminato libretto della col-

lana *Per leggere per fare*, illustrato da Emanuele Luzzati, alla collana *Dalla parte delle bambine*.

Per le pratiche riguardanti l'educazione corporea si veda fra l'altro il libro di Giuseppe Sartori, *Le mille e una scuola*, sulla realizzazione di un'aula con moquette in una scuola media⁸².

Questo ci conduce al problema dell'educazione corporea con ragazzi più grandi, che hanno esigenze diverse e sui quali il condizionamento ha operato più profondamente: voglio ricordare l'audiovisivo *Quattro storie di violenza*, ed in particolare la *Storia di Libera*, una ragazza violentata dal "branco" dei compagni di scuola o l'atelier di pittura e le esperienze di animazione teatrale alla scuola media "Marelli" di Milano.

La riflessione su un'educazione liberatoria e attenta al corpo si rivela fondamentale anche per il programma di lotta all'emarginazione che in questi anni si porta avanti nella scuola. Andrea Canevaro ricorda a questo proposito una filastrocca popolare, la storia di Cecco Rivolta, come prototipo di tutti i comportamenti non ammessi dalle ferree regole dell'integrazione, che si trasformano presto in somatizzazione, "malattia" ("disturbo"), emarginazione.

Questa è la storia di Cecco Rivolta
che rivoltava i maccheroni
se la fece nei calzon
la sua mamma lo sgridò
Cecco Rivolta si ammalò
si ammalò di malattia
i dottori lo portano via
lo portano via all'ospedale
Cecco Rivolta si sente male...⁸³

È qui evidente il "linguaggio del corpo" che va interpretato e non represso.

Sempre a questo proposito, ricordo l'esperienza di Luisella Furlotto, presentata allo *stage* MCE di Châtillon sull'educazione corporea e il problema dell'emarginazione: l'accettazione del corpo di un bambino "difficile" e del suo messaggio, stereotipato e unico, "Bella bella fa la cacca", porterà al suo sblocco emotivo, intellettuale e comportamentale⁸⁴.

Sarebbe interessante, ma troppo lungo, dare conto di tutte le riflessioni e le esperienze su questi temi: educazione corporea, libera espressione, stimolo alla creatività, (in vista dell'autonomia e della serena accettazione di sé). Mi limiterò perciò a descrivere più dettagliatamente una delle pratiche che ritengo più stimolanti: l'animazione teatrale.

Scelgo l'animazione teatrale non a caso: è infatti, fra le varie esperienze, la più vicina alla sensibilità del movimento, per la fusione e interconnessione delle tecniche e dei linguaggi, per il rifiuto dei ruoli codificati e della specializzazione, per la compresenza dell'utopia e della coscienza delle contraddizioni (animazione "nello spazio degli scontri", secondo l'espressione di Giuliano Scabia).

⁷⁹ *Per una scuola che dia sicurezza di sé*, "Cooperazione Educativa", a. XXII, n. 6-7, giugno-luglio 1973, p. 23.

⁸⁰ *Ibidem*, p. 23.

⁸¹ *Ibidem*, pp. 24-25.

⁸² G. Sartori, *Le mille e una scuola*, Milano, Mazzotta, 1978; v. anche T. De Ceglie, T. Petruzzella, A. Zanna, *Il bambino tutt'intero nella scuola*, in "Cooperazione Educativa", a. XXV, n. 9, settembre 1976.

⁸³ A. Canevaro, *La storia di un bambino*, "Cooperazione Educativa" a. XXIV, n. 5, maggio 1975, p. 11.

⁸⁴ In "Cooperazione Educativa", a. XXIV, n. 12, dicembre 1975, pp. 19-22.