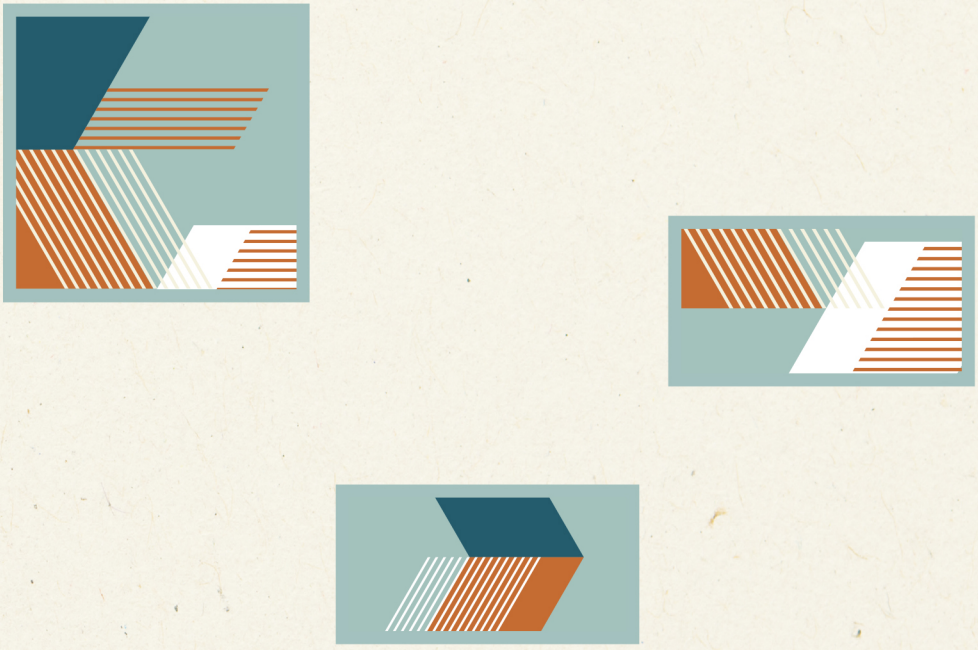
STORIA E MUSEOLOGIA DELLA SCUOLA E DELL'EDUCAZIONE

12

a cura di
Carmela Covato, Chiara Meta, Maurizio Ridolfi

EDUCAZIONE E POLITICA NELL'ITALIA REPUBBLICANA



Roma TrE-Press
2023

Università degli Studi Roma Tre
Dipartimento di Scienze della Formazione

Nella stessa collana

1. C. Covato, C. Meta, *Mario Alighiero Manacorda. Un intellettuale militante. Tra storia, pedagogia e politica,* 2020
2. F. Borruso (a cura di), *Memoria, infanzia, educazione. Modelli educativi e vita quotidiana fra Otto e Novecento,* 2021
3. C. Covato (a cura di), *Banca dati delle opere letterarie e dei diari editi sulla scuola. Volume 1*, 2022
4. F. Borruso (a cura di), *Banca dati dei diari di scuola e delle autobiografie. Volume 1*, 2022
5. L. Cantatore (a cura di), *Banca dati delle opere d'arte sulla scuola. Volume 1*, 2022
6. C. Lepri (a cura di), *Banca dati delle illustrazioni sulla scuola. Volume 1*, 2022
7. C. Covato (a cura di), *Banca dati delle opere letterarie e dei diari editi sulla scuola. Volume 2*, 2022
8. F. Borruso (a cura di), *Banca dati dei diari di scuola e delle autobiografie. Volume 2*, 2022
9. L. Cantatore (a cura di), *Banca dati delle opere d'arte sulla scuola. Volume 2*, 2022
10. C. Lepri (a cura di), *Banca dati delle illustrazioni sulla scuola. Volume 2*, 2022
11. E. De Pasquale, P. Storari (a cura di), *Libri esemplari. Le biblioteche d'autore a Roma Tre*, 2022

Università degli Studi Roma Tre
Dipartimento di Scienze della Formazione

EDUCAZIONE E POLITICA NELL'ITALIA REPUBBLICANA

a cura di
Carmela Covato, Chiara Meta, Maurizio Ridolfi

12 STORIA E MUSEOLOGIA DELLA SCUOLA E DELL'EDUCAZIONE

RomaTrE-Press
2023

Direttori della Collana:
Francesca Borruso, Università degli Studi Roma Tre
Lorenzo Cantatore, Università degli Studi Roma Tre
Carmela Covato, Università degli Studi Roma Tre

Comitato scientifico:
Anna Ascenzi, Università degli Studi di Macerata
Alberto Barausse, Università degli Studi del Molise
Antonella Cagnolati, Università degli Studi di Foggia
Fulvio De Giorgi, Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia
Juri Meda, Università degli Studi di Macerata
Simonetta Polenghi, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano
Edoardo Puglielli, Università degli Studi dell'Aquila
Roberto Sani, Università degli Studi di Macerata
Giuseppe Zago, Università degli Studi di Padova
Delphine Campagnolle, Musée national de l'Éducation Rouen (France)
Diana Gonçalves Vidal, Universidade de São Paul (Brasil)
Pedro Luis Moreno Martínez, Universidad de Murcia (España)
Ana Isabel da Câmara Madeira, Universidade de Lisboa (Portugal)
Antonios Hourdakis, Πανεπιστήμιο και Μουσείο Κρήτης (Ελλάδα)
Johannes Westberg, Örebro Universitet (Sverige)

Coordinamento editoriale:
Gruppo di Lavoro *Roma Tr*E-Press

Impaginazione e cura editoriale: Start Cantiere Grafico
Coordinamento redazionale del volume: Luca Silvestri
Elaborazione grafica della copertina: Mosquito mosquitoroma.it MOSQUITO.

Caratteri tipografici utilizzati:
Coolvetica Rg-Regular, MuseoSans-100/300/500/700 (copertina e frontespizio)
Adobe Garamond Pro, Times New Roman (testo)

Comitato di Redazione:
Maura Di Giacinto, Università degli Studi Roma Tre
Chiara Lepri, Università degli Studi Roma Tre
Chiara Meta, Università degli Studi Roma Tre
Alessandro Sanzo, Università degli Studi di Reggio Calabria
Elena Zizioli, Università degli Studi Roma Tre

*Edizioni: Roma Tr*E-Press©
Roma, luglio 2023
ISBN: 979-12-5977-195-7

http://romatrepress.uniroma3.it
Quest'opera è assoggettata alla disciplina *Creative Commons attribution 4.0 International Licence* (CC BY-NC-ND 4.0) che impone l'attribuzione della paternità dell'opera, proibisce di alterarla, trasformarla o usarla per produrre un'altra opera, e ne esclude l'uso per ricavarne un profitto commerciale.

L'attività della *Roma Tr*E-Press© è svolta nell'ambito della Fondazione Roma Tre-Education, piazza della Repubblica 10, 00185 Roma

Collana

Storia e museologia della scuola e dell'educazione

La collana intende pubblicare studi, fonti e repertori relativi alla storia della scuola e dell'educazione, con una particolare attenzione rivolta ai temi della tutela, della conservazione e della catalogazione del patrimonio dei beni culturali di questo specifico settore storiografico. Biblioteche, archivi e musei costituitisi in relazione alla vita di singole personalità o di istituzioni, pubbliche e private, coinvolte nella storia della scuola e dell'educazione rappresentano un fondamentale strumento conoscitivo delle dinamiche sociali, culturali e politiche del passato. Si sente sempre di più la necessità di riflettere in modo critico sulle prospettive della conservazione di questi beni culturali e sulle metodologie più adatte a valorizzarne e interpretarne il significato storico. Questa iniziativa editoriale è orientata ad incrementare lo spessore scientifico di questi oggetti e temi di ricerca e ad alimentare il dibattito politico-culturale intorno alla loro valorizzazione.

Tutti i volumi pubblicati sono sottoposti a referaggio in 'doppio cieco'.
Il Comitato scientifico può svolgere anche le funzioni di Comitato dei referee.

Indice

Presentazione 11
Carmela Covato, Chiara Meta, Maurizio Ridolfi

PRIMA PARTE
CATEGORIE, LINGUAGGI, PRATICHE EDUCATIVE 15

Educazione e politica nell'Italia repubblicana. Luoghi, forme, linguaggi 17
Maurizio Ridolfi

La scuola e l'educazione civile degli italiani nel secondo dopoguerra 31
Roberto Sani

'Padri e madri della Repubblica': genere e politica nella pedagogia civile 45
Patrizia Gabrielli

'Essere comunisti italiani': tra modelli rivoluzionari e pedagogia repubblicana 55
Alexander Höbel

Destre e Costituzione. Culture e pedagogie politiche a confronto 67
Gregorio Sorgonà

SECONDA PARTE
TEMI DEL DIBATTITO 81

Questioni educative, cultura di massa e formazione. L'influenza di Gramsci nel secondo dopoguerra nelle colonne di «Riforma della Scuola» 83
Chiara Meta

La scuola media unica fra strategie politiche e riforme pedagogiche 95
Francesca Borruso

La politica del sapere? La Nuova sinistra nell'Europa del dopoguerra 107
Roberto Colozza

Cittadini e lavoratori. Le 150 ore nell'apprendistato sociale e civile dell'Italia repubblicana 119
Raffaello Ares Doro

TERZA PARTE
I PROTAGONISTI 133

Itinerari pedagogici del marxismo italiano e il contributo di Mario Alighiero Manacorda nel secondo dopoguerra 135
Carmela Covato, Luca Silvestri

La scuola come istituzione che appartiene al futuro. Paragrafi per Lucio Lombardo Radice 149
Lorenzo Cantatore

L'azione educativa per gli ultimi. Don Roberto Sardelli nelle periferie romane 161
Massimiliano Fiorucci

Bernardini e le pedagogie popolari 173
Elena Zizioli

Gli Autori 187

Indice dei nomi 191

Presentazione

Carmela Covato, Chiara Meta, Maurizio Ridolfi

Il volume raccoglie, in una versione ampliata, i contributi presentati in occasione del seminario 'Educazione e politica nell'Italia repubblicana', svoltosi presso il Dipartimento di Scienze della Formazione Roma Tre, il 12 maggio del 2022, e che ha rappresentato un'importante occasione di confronto fra storici dell'educazione e storici contemporaneisti sui temi di carattere educativo, della cittadinanza repubblicana e dell'influsso svolto in tal senso dalle culture politiche**,** così come del ruolo dello sviluppo dell'istruzione e della scuola nell'Italia del secondo dopoguerra.

Il volume intende mettere in luce, inoltre, come, nella storia delle complesse vicende che hanno riguardato il sistema formativo italiano dalla ricostruzione post-bellica in poi, sia stata operante una contraddizione espressa in un dualismo tra gli ideali di uguaglianza e democrazia sanciti e garantiti dall'entrata in vigore della nuova Carta Repubblicana nel 1948, la cui attuazione produsse una stagione di intenso riformismo in senso democratico anche in ambito scolastico, e, allo stesso tempo, il permanere negli apparati amministrativi, nella mentalità ancora assai diffusa nel corpo docente di allora di una concezione ideologica e politica espressione delle *élites* borghesi e dei ceti dirigenti, artefici dell'edificazione dello Stato unitario a partire dalla seconda metà dell'Ottocento, ovvero di una concezione che, sul piano scolastico, esprimeva una visione della società ancora fortemente gerarchica e basata su una diversificazione sociale dei percorsi formativi.

Se l'educazione del cittadino ovvero la promozione dell'adesione al progetto democratico della Repubblica presenta un carattere intrinsecamente 'politico', essa non può dissimulare l'educazione alla critica e al perfezionamento della stessa 'prassi repubblicana'. Molteplici possono essere gli 'attori' di questa riflessione storico-culturale. Con la scuola e l'istruzione – comprensive delle pratiche legate all'educazione civica (dal 1958) –, un'osservazione non solo incentrata sullo stato nazionale dovrà guardare con eguale interesse a partiti politici e associazioni sindacali, istituzioni religiose e società educativo-culturali, media e reti digitali, ecc. La pedagogia civile della Repubblica si esplica attraverso pratiche e codici di comunicazione educativa che coinvolgono attori statali e non, associazioni sociali e culturali non nazionali (dalla cooperazione alle organizzazioni internazionali).

Nell'Italia repubblicana la democrazia dei partiti vide una circolazione di modelli e forme di pedagogia popolare, in cui la politica emergeva come un apprendistato civile, una introduzione alla comprensione dei fatti e delle scelte possibili nello sviluppo della società. È questa una storia culturale della politica

che merita di essere ricostruita, attraverso i momenti e le figure di leadership più significative, con attenzione alle influenze intellettuali e ideologiche di carattere transnazionale, le sfide generazionali e le pratiche educative, i linguaggi e le rappresentazioni che maggiormente hanno segnato la politicizzazione della vita pubblica. Nella storia della 'Repubblica dei partiti' e nella sua potenziale trasformazione in una 'Repubblica dei cittadini', l'espandersi di pratiche di 'cittadinanza attiva' ha contribuito a formare una cultura diffusa del costituzionalismo civico (dal punto di vista del cittadino). La condizione civile e morale della Repubblica mutò radicalmente con il decennio di fine Novecento; nell'ultimo ventennio essa non è stata ridefinita in modo altrettanto condiviso ed occorrerà ritornare sull'argomento in modo più disteso.

Nel suo saggio di apertura, soffermandosi sul tema *Educazione e politica nell'Italia repubblicana. Luoghi, forme, linguaggi*, Maurizio Ridolfi delinea i contesti da cui muovere per un'auspicabile storia culturale del 'politico', attraverso i 'passaggi' identitari nella storia della democrazia italiana e le leadership più influenti (segnatamente il cattolico e democristiano Aldo Moro ed il comunista Enrico Berlinguer). Esse sono indicate come esempi della connessione tra una storia intellettuale nazionale e le implicazioni transnazionali, nonché dei fattori che hanno caratterizzato l'apprendistato repubblicano e la politicizzazione della vita pubblica (tra sfide generazionali e pratiche educative, linguaggi e rappresentazioni dell'immaginario).

Nel suo saggio introduttivo dall'approccio più specificamente storico-educativo, dal titolo *La scuola e l'educazione civile degli italiani nel secondo dopoguerra*, Roberto Sani affronta una riflessione critica sul tentativo, compiuto dalla classe politica repubblicana uscita dal Fascismo, di avviare un percorso capace di individuare nella scuola il luogo principale deputato alla diffusione dei nuovi valori connessi alla costituzione della cittadinanza democratica.

Nel contributo su *'Padri e madri della Repubblica': genere e politica nella pedagogia civile*, Patrizia Gabrielli evidenzia come nel secondo dopoguerra, sollecitate dalla inedita presenza di elettrici ed elette, le associazioni delle donne e i partiti di massa realizzarono una specifica pedagogia politica capace di convogliare il consenso femminile. Si focalizza principalmente l'attenzione su due questioni. La prima riguarda la definizione dell'uomo e della donna politica, la seconda concerne, invece, i linguaggi della politica e la costruzione della memoria.

Nel saggio di Alexander Höbel su *'Essere comunisti italiani': tra modelli rivoluzionari e pedagogia repubblicana* si affronta congiuntamente la formazione dei militanti con la costruzione di una cittadinanza attiva, secondo i valori ed i principi della Costituzione. In entrambi i casi si indagano le premesse ideologiche e le pratiche educative, rimarcando la funzione identitaria assunta dalla pedagogia politica nel caratterizzare dapprima il 'buon comunista' e quindi l'apprendistato repubblicano: nei riflessi delle aporie dettate dalla composizione della vocazione internazionalista con quella nazionale, così come nel complesso processo di legittimazione di una Repubblica al cui governo i comunisti non partecipavano fin dal 1947.

Il saggio di Gregorio Sorgonà su *Destre e Costituzione. Culture e pedagogie politiche a confronto* prende in esame lo spettro delle 'destre' – tra neofascismo e anticomunismo conservatore – nel farsi interpreti di aperte critiche e pratiche di delegittimazione della Costituzione repubblicana. Con attenzione agli anni compresi tra il 1987 e il 1994, la crisi in atto della 'Repubblica dei partiti' viene riletta tramite gli orientamenti del MSI e di un giornalista popolare ed influente come Indro Montanelli, in entrambi i casi nella condivisione di una reiterata polemica contro la 'relazione pericolosa' tra antifascismo e comunismo.

Il saggio di Chiara Meta, *Questioni educative, cultura di massa e formazione. L'influenza di Gramsci nel secondo dopoguerra nelle colonne di «Riforma della Scuola»*, si incentra sull'analisi dell'eredità dei temi gramsciani nella storiografia educativa e nel dibattito politico-educativo a proposito del ruolo della scuola come 'agenzia' fondamentale nel processo di trasformazione democratica della società.

Nel contributo di Francesca Borruso, dal titolo *La scuola media unica fra strategie politiche e riforme pedagogiche*, si affronta la complessa vicenda connessa all'entrata in vigore di una delle più importanti riforme della scuola dell'età repubblicana, con cui, peraltro, si dava finalmente corso ad uno degli aspetti più significativi del dettato costituzionale.

Il contributo di Roberto Colozza su *La politica del sapere? La Nuova sinistra nell'Europa del dopoguerra* prende in esame le premesse ed i primi sviluppi di una tendenza transnazionale che se non divenne mai un progetto organizzativo vero e proprio, nel vivo della contestazione della società occidentale che avrebbe avuto un suo apice nel '68, presentava un fattore comune alle diverse realtà che si vollero distinguere dalle formazioni tradizionali della sinistra: il proposito di costruire attraverso lo studio, la teoria e la pratica, una cultura dei diritti politici, civili e sociali, in grado di legittimare una pedagogia della cittadinanza.

Nel contributo di Raffaello Ares Doro su *Cittadini e lavoratori. Le 150 ore nell'apprendistato sociale e civile dell'Italia repubblicana*, si prende in esame l'impatto che la conquista delle 150 ore per il diritto allo studio, ottenuta per la prima volta dai lavoratori dell'industria nell'aprile del 1973 e rimasta nelle relazioni educative e sociali fino ai giorni nostri, ebbe nel processo di emancipazione culturale e civile dell'Italia repubblicana. Le pratiche legate al diritto delle 150 ore e la loro eredità – nel quadro dell'attenzione mostrata dall'Unione Europea verso il *Lifelong Learning* – sono indagate con lo scopo di radicare sul piano sociale e culturale temi come la cittadinanza attiva, l'educazione, l'istruzione e la formazione degli adulti nel corso di un cinquantennio; con attenzione alle nuove metodologie didattiche introdotte anche nella scuola pubblica e alle inedite opportunità che si presentarono per l'emancipazione e il riscatto delle tante donne coinvolte.

Carmela Covato e Luca Silvestri, nel contributo su *L'itinerario pedagogico del marxismo italiano e il contributo di Mario Alighiero Manacorda nel secondo dopoguerra*, prendono in esame lo sviluppo di un orientamento marxista in

ambito educativo, con particolare attenzione al ruolo svolto da Mario Alighiero Manacorda nel proporre una nuova progettualità teorico e politica, fondata sul rapporto organico tra 'teoria e prassi' nei processi educativi.

Lorenzo Cantatore, nel saggio dal titolo *La scuola come istituzione che appartiene al futuro. Paragrafi per Lucio Lombardo Radice*, ricostruisce la straordinaria figura di un intellettuale militante che seppe saldare, nella sua proposta educativa, lo spirito scientifico del grande matematico con una profonda vocazione di educatore che, gramscianamente, seppe indicare una possibile riforma della scuola anche in chiave interdisciplinare.

Massimiliano Fiorucci, nel contributo dal titolo *L'azione educativa per gli ultimi. Don Roberto Sardelli nelle periferie romane*, esplora, in una sorta di controstoria educativa, il ruolo svolto da un sacerdote militante di frontiera, che fu in grado di realizzare un processo di emancipazione, sulla base di un progetto educativo che vide come protagonisti 'gli ultimi', che popolavano le baracche dell'Acquedotto Felice, fondando la scuola 725.

Anche il saggio di Elena Zizioli, dal titolo *Bernardini e le pedagogie popolari*, si concentra sulla figura di un rivoluzionario maestro elementare che realizzò, nel suo impegno educativo, un progetto educativo destinato all'istruzione elementare e capace di prefigurare esperienze didattiche innovative sul piano sociale, politico e culturale, in una prospettiva di emancipazione dei ceti subalterni.

PRIMA PARTE

CATEGORIE, LINGUAGGI, PRATICHE EDUCATIVE

Educazione e politica nell'Italia repubblicana. Luoghi, forme, linguaggi

Maurizio Ridolfi

Premessa

Occorre interrogarci sull'idea e sulle manifestazioni della nostra cittadinanza repubblicana nelle trasformazioni della democrazia nel secondo dopoguerra. L'educazione alla cittadinanza è cambiata nel corso dei secoli XIX e XX. Con la progressiva estensione del suffragio, poiché non si poteva più pensare la politica senza l'elettorato, la discussione sui diversi approcci all'educazione alla cittadinanza ha contrassegnato la storia della democrazia contemporanea[1]. Si trattava di favorire l'adesione dei cittadini al progetto democratico con tutte le sue inadempienze ma nel contempo di renderne possibile la critica e, di conseguenza, un veritiero processo di apprendistato civile.

Necessitiamo di un approccio interdisciplinare e transnazionale, che allarghi l'interesse dalle idee e dai principi costituzionali agli attori (statali e non) e alle pratiche diffuse della partecipazione alla vita civile e politica del Paese: che estenda l'indagine oltre i processi di formazione della classe politica[2], nelle strette connessioni tra la comunità (la sfera della nazione e del suo immaginario simbolico) ed i territori (gli spazi decisionali nelle articolazioni dei poteri dello Stato)[3].

Con la nascita della Repubblica si ebbe nell'Italia del secondo dopoguerra la costruzione di una larga coscienza democratica e di una identificazione dei cittadini con i principi della Costituzione. Si configurò un processo di educazione alla cittadinanza repubblicana che divenne patrimonio condiviso dalla maggioranza degli italiani e delle italiane. Emerse fin dalle origini il dilemma di una 'pedagogia civile' repubblicana incompiuta e non facilmente riconoscibile attraverso l'azione delle istituzioni, sospesa tra una debole identità nazionale e il conflittuale antagonismo dei grandi partiti popolari nei decenni della Guerra Fredda[4]. La democrazia dei partiti vide una circolazione di modelli competitivi e di forme di pedagogia popolare, in cui la politica emergeva come

---

[1] D. Heater, *A History of Education for Citizenship*, Taylor & Francis Ltd, Londra 2015. Si veda anche E. Callan, *Creating Citizens. Political Education and Liberal Democracy*, Oxford U. P., Oxford 1997.

[2] G. Orsina, G. Quagliariello (a cura di), *La formazione della classe politica in Europa (1945-1956)*, Lacaita, Manduria 2000.

[3] C.S. Maier, *Dentro i confini. Territorio e potere dal 1500 a oggi*, Einaudi, Torino 2019, pp. 5-6.

[4] U. Gentiloni Silveri, *Storia dell'Italia contemporanea 1943-2019*, il Mulino, Bologna 2019.

un apprendistato civile, una introduzione alla comprensione dei fatti e delle scelte possibili nello sviluppo della società.

È questa una storia culturale della politica che merita di essere ricostruita, attraverso i momenti e le figure di leadership più significative, con attenzione alle influenze intellettuali e ideologiche di carattere transnazionale, le sfide generazionali e le pratiche educative, i linguaggi e le rappresentazioni che maggiormente hanno segnato la politicizzazione della vita pubblica[5].

1. A scuola di voto. Partecipazione e apprendistato alla cittadinanza repubblicana

Negli anni di fondazione dell'Italia democratica le nuove istituzioni e la classe dirigente furono chiamate a scrivere le regole che coniugassero nella cittadinanza repubblicana l'espressione dei riconquistati diritti politici della tradizione liberale. Nella ripresa di un modello dei catechismi di educazione civica e politica che risalivano agli anni rivoluzionari e ai passaggi di eccezionale socializzazione politica[6], la pubblicistica elettorale si rivolgeva ai nuovi elettori – uomini e donne, per la prima volta – chiamati alle urne. Essa si differenziò con diverse tipologie: una letteratura pedagogica, promossa in chiave competitiva sia dalle nuove istituzioni sia dalla Chiesa; una letteratura giuridica che si diffondeva tramite le amministrazioni deputate a organizzare il voto ed anche grazie ai partiti; una letteratura di vera e propria propaganda elettorale, a cui dedicarono tutta la privilegiata attenzione le reti organizzative partitiche. I *vademecum* elettorali prefigurarono le nuove sfide proprie di una società che si stava modernizzando attraverso una comunicazione politica di massa[7].

Emergeva comunque la centralità dei partiti nella risorta politica italiana, sebbene con un diverso grado di organizzazione nelle pratiche elettorali[8]. Essi assunsero un compito di educazione democratica e di apprendistato politico che né la società frammentata né le risorgenti istituzioni dello Stato erano ancora in grado di assicurare. Gli appuntamenti elettorali risultarono ancor più ricchi di tensioni in relazione ai pregiudizi e alle aspettative che suscitò l'entrata sulla scena elettorale delle donne[9]. In tal senso, una volta approvata la legge

[5] *2 giugno. Nascita, storia e memorie della Repubblica*, vol. V, *Immaginari, linguaggi e rituali*, a cura di M. Ridolfi, M. Ravveduto, Viella, Roma 2020.

[6] Sul rapporto tra letteratura di educazione civica e manuali scolastici nella socializzazione repubblicana francese, cfr. Y. Deloye, *École et Citoyenneté. L'individualism républicain. De Juels Ferry a Vichy: Controverses*, PFNSP, Parigi 1994.

[7] Ridolfi, *I vademecum elettorali nell'Italia repubblicana (1946-60)*, in *A scuola di voto. Catechismi, manuali e pubblicistica politico-elettorale fra Otto e Novecento*, a cura di G.L. Fruci, fasc. di «Dimensioni e problemi della ricerca storica», n. 1, 2008, pp. 133-149.

[8] P. Scoppola, *La repubblica dei partiti. Evoluzione e crisi di un sistema politico 1945-1996*, Il Mulino, Bologna 1997, pp. 91 e segg.

[9] A. Rossi Doria, *Diventare cittadine. Il voto alle donne in Italia*, Giunti, Firenze 1996, pp. 94-111. Si veda quindi P. Gabrielli, *Il primo voto: elettrici ed elette*, Castelvecchi, Roma 2016.

elettorale, incentrata sulla rappresentanza proporzionale e quindi sul riconoscimento del ruolo dei partiti[10], diffusa fu l'azione pedagogica volta a spiegare cosa fosse il voto e come farne uso. La definizione di regole che garantissero la reintegrazione dei diritti democratici e la loro tutela fu uno dei compiti condivisi dal Ministero per la Costituente (guidato dal leader socialista Pietro Nenni) e dalle culture politiche antifasciste impegnate nella scrittura e nell'apprendimento della Costituzione[11]. L'esercizio del voto come 'dovere civico' fu il risultato del compromesso raggiunto nei lavori della Costituente tra chi – i liberali e i democristiani – ne chiese l'obbligatorietà e le formazioni della sinistra democratica e classista che invece lo volevano ricondurre alle singole libertà del cittadino. La valenza morale e politica non si estendeva alle implicazioni giuridiche, poiché per chi contravveniva era prevista una sanzione blanda, l'iscrizione per cinque anni sul certificato di buona condotta della dizione 'non ha votato'. Fin dalle origini la valenza civica del voto concorse ad inculcare nel costume degli italiani una forte cultura del voto tra le virtù civiche nazionali.

Le campagne elettorali, grazie all'eco maggiore che ad esse davano i nuovi mezzi di comunicazione rappresentarono le cornici entro cui collocare la circolazione di guide, manuali e manualetti educativi, intesi ad addestrare gli italiani alla democrazia del voto[12]. L'apprendistato al voto coinvolse differenti generazioni di italiani, da quanti accedevano alla maggiore età a coloro che invece (i nati tra 1927 e 1932), dopo un ventennio di mancato svolgimento di libere elezioni, si apprestavano ad andare alle urne in una età ormai matura. Furono comunque i giovani e i giovanissimi a vivacizzare le iniziative di propaganda e di pedagogia elettorale. Istituzioni e chiesa, partiti e associazioni, attraverso diverse iniziative a stampa e editoriali, concorsero a promuovere una diffusa azione pedagogica, informativa e propagandistica allo stesso tempo.

La DC produsse materiali diversi, con la principale finalità di combattere le tentazioni astensionistiche, con messaggi del Centro Italiano Femminile all'indirizzo delle donne elettrici[13] e con ricorrenti esortazioni a tutelare la libertà religiosa e la chiesa[14]. Un opuscolo di Ugo Valle, *Come si vota*, didascalico e pedagogico, esplicitava i criteri di cui tener conto: «Si deve votare: a) per chi rispetta la religione cattolica; b) per chi rispetta il trattato e il concordato late-

[10] E. Bettinelli, *All'origine della democrazia dei partiti. La formazione del nuovo ordinamento elettorale nel periodo costituente (1944-1948)*, Edizioni di Comunità, Milano1982.

[11] F. Bonini, V. Capperucci, P. Carlucci (a cura di), *La Costituzione nella storia della Repubblica. Sette decennali 1957-2018*, il Mulino, Bologna 2020. Si aggiungano A. Barbera, M. Cammelli, P. Pombeni, *L'apprendimento della Costituzione (1947-1957)*, FrancoAngeli, Milano 1999.

[12] Cfr. M. Cau, *Le elezioni sui muri. Manifesti e comunicazione politica nella prima età repubblicana*, in M. Cau, C. Cornelissen (a cura di), *I media nei processi elettorali. Modelli ed esperienze tra età moderna e contemporanea*, il Mulino, Bologna 2020, pp. 333-372. Quindi A. Ventrone, *Forme e strumenti della propaganda di massa nella nascita e nel consolidamento della Repubblica (1946-1958)*, in Ridolfi (a cura di), *Propaganda e comunicazione politica. Storia e trasformazione nell'età contemporanea*, Bruno Mondadori, Milano 2004, pp. 209-232.

[13] Per esempio, si *veda La donna elettrice della Costituente*, Centro italiano femminile, Roma 1946.

[14] G. Monti, *Il dovere elettorale*, AVE, Roma 1946.

ranensi che regolano le relazioni tra chiesa e Stato; c) per chi rispetta il sacramento del matrimonio […]», sottolineando che «i candidati della Democrazia Cristiana rispond[evano] ai suddetti requisiti»[15]. Era una mobilitazione teologico-morale che le guide e gli opuscoli elettorali dei Comitati civici avrebbero abitualmente incentivato[16], enfatizzando le paure e le ansie latenti nel nome della minacciata morale religiosa. Niente a che vedere con l'intonazione laica della letteratura pedagogica di orientamento democratico-repubblicano, la quale assegnava all'istruzione e all'educazione un compito prioritario nel «rendere moralmente migliori» gli Italiani e nell'affermare l'ideale di Repubblica perseguito, quello della «Repubblica Mazziniana»[17]. Se l'articolo 48 della Costituzione condensa temi intrinseci alla storia politica delle donne e della costruzione della cittadinanza femminile nelle sue diverse fasi[18], conclamate furono le contraddizioni del processo che connaturò la costruzione della democrazia repubblicana. Occorre pertanto interrogarsi su ciò che impedì alle donne, prima e dopo l'acquisizione del diritto di voto nel 1946 e la sanzione del voto nella Costituzione, di superare i limiti dell'identità di genere nell'esercizio della cittadinanza politica.

Il voto del 18 aprile 1948 attestò una chiara vittoria alla DC sulla scorta di una capillarità propagandistico-educativa i cui frutti si ebbero in ragione della dirompente mobilitazione politica degli italiani e delle italiane. Essa confermava, ha scritto Ennio Di Nolfo, che «nel fondo la società civile italiana non era ancora mutata rispetto a prima della guerra» ed «eguali erano i modi di sentire elementari», con la rappresentazione di un universo di beni materiali e simbolici capaci di coinvolgere «fasce della società italiana che erano rimaste sino ad allora al margine della partecipazione politica»[19]. Dopo la vittoria elettorale e nel corso della prima legislatura, i partiti di sinistra sottolinearono spesso i rischi di un esercizio del diritto di voto cui corrispondeva il denunciato congelamento della Costituzione. Fu quanto accadde, per esempio, con il *Manuale dei diritti cittadini* realizzato da Vezio Crisafulli[20], il maggiore costituzionalista del PCI.

Già nel corso del primo decennio di vita repubblicana al processo di alfabetizzazione democratica corrisposero le sfide provenienti tanto dalla 'partitizzazione' della politica quanto dai riflessi delle trasformazioni socio-culturali

---

[15] U. Valle, *Elezioni per l'Assemblea Costituente: come si vota e perché*, Tip. Tiber, Roma 1946, pp. 7-8.

[16] *Guida dell'elettore 18 aprile 1948*, a cura del Comitato civico, snt.

[17] *La Repubblica di oggi e l'ideale repubblicano*, «Il giornaletto dell'elettore», n.u., suppl. de «La Voce Repubblicana», marzo 1948.

[18] Si potrà vedere Ridolfi, *Il voto e l'eguaglianza dell'elettorato: art. 48*, in S. Feci (a cura di), *Intorno al 1948. Otto articoli della Costituzione nella storia delle donne*, Viella, Roma 2023 (in corso di stampa).

[19] E. Di Nolfo, *Le paure e le speranze degli Italiani (1943-1953),* Mondadori, Milano 1986, pp. 199 e 267 per le citazioni nel testo.

[20] V. Crisafulli, *Manuale dei diritti dei cittadini*, Edizioni di cultura sociale, Roma 1951. Si veda inoltre Id., *Politica e Costituzione. Scritti "militanti" (1944-1955)*, Franco Angeli, Milano 2018.

del paese, compresa la necessità di fare i conti con la diversificazione dei mezzi e dei linguaggi della comunicazione. Se ne ebbe un chiaro riflesso anche nella pubblicistica civico-educativa. Fu il caso del manuale elettorale di Alessandro Damiani in occasione delle elezioni politiche del 1958. L'intento era quello di «contribuire a che la democrazia acquisti un effettivo contenuto etico»[21], interpretando con rinnovato slancio uno scopo di edificazione civile ma anche esemplificando alcuni degli emergenti giudizi critici sulla 'partitocrazia'[22]. Era una riflessione disincantata e a tratti amara, sui primi anni della Repubblica, «dieci di regime del *carpe diem*: tira a campà». Si commentava un latente stato d'animo di distacco rispetto al momento elettorale. Il «costume democratico» non si rafforzava e non si consolidava, si diceva, perché troppi votavano senza consapevolezza, per paura (del comunismo) e non per convinzione (il voto alla DC)[23].

Non fu allora casuale se la DC, nel mirino dei competitori partitici, mutasse prima di altri le forme e i linguaggi della propria azione propagandistica. Già nel 1958 – l'anno delle innovazioni[24] –, venne pubblicato un primo esempio di 'centone'[25], vale a dire una sorta di almanacco elettorale, tendente a rammemorare in chiave semplificata i grandi temi della vita politica, lasciando invece in subordine le abituali informazioni sulle pratiche elettorali. Sarebbe stato il primo di una serie di 'centoni', aggiornato e ribadito dalla DC anche nelle successive elezioni politiche del 1963[26]. La politica era nel frattempo approdata al palcoscenico televisivo, con tutte le implicazioni che ciò avrebbe comportato nelle forme sia di una pedagogia educativa di più ampio spettro, sia di una crescente contaminazione tra i suoi linguaggi e quelli della comunicazione mediatica[27].

Nello 'Stato dei partiti' che si andò configurando, allo spostamento della sede decisionale dal Parlamento alle segreterie dei partiti di governo corrispose comunque un complementare processo sul terreno delle pedagogie politiche promosse dalle formazioni aventi un radicamento popolare. Ha ben osservato Guido Melis il forte nesso presente tra le due questioni:

---

[21] A. Damiani, *Guida elettorale: i partiti, la scelta*, Edizioni del Grifone, Roma 1958, p. 10.

[22] G. Maranini, *Il tiranno senza volto*, Edizioni del Comune, Milano 1963. Quindi E. Capozzi, *Il sogno di una Costituzione. Giuseppe Maranini e l'Italia del Novecento*, il Mulino, Bologna 2008; ora F. Battegazzorre, *L'istituzionalismo di Giuseppe Maranini. Partiti e democrazia*, in «Il Politico», n. 199, 2022, pp. 85-120.

[23] Damiani, *Guida elettorale,* cit., p. 53.

[24] E. Novelli, *Le campagne elettorali in Italia. Protagonisti, strumenti, teorie*, Laterza, Roma-Bari 2018, pp. 34 e segg.

[25] *Cento argomenti: orientiamo gli elettori*, Spes, Roma 1958.

[26] *Il nuovissimo centone: dizionario dell'elettore democratico*, Spes, Roma 1963.

[27] *Dizionarietto delle parole mistificanti ad uso degli elettori radioteleutenti, studenti ed altre persone a modo*, Centro di Ricerca e Documentazione "Luigi Einaudi", Torino sd. Il testo era costruito sulla base del rinvio ai teorici del liberalismo europeo (Montesquieu, Pareto, Ortega y Gasset, Popper, ecc.).

> «ciò ebbe un corrispettivo virtuoso: coincise con la fase più vitale dei partiti, che seppero spesso supplire alle deficienze delle giovani istituzioni democratiche garantendo rappresentatività, selezione dal basso del personale politico, condivisione delle decisioni da parte di ampie platee elettorali, partecipazione dei cittadini alla politica. *Furono cioè scuole di democrazia e di alfabetizzazione politica.* […] Partiti forti e a lungo dotati di consenso di massa, dunque; ma Stato e istituzioni statuali per ciò stesso deboli. Questo paradosso – abbastanza isolato in Europa occidentale – diede luogo a un'asimmetria per la quale *la legittimazione popolare non si riversò sulle istituzioni ma sui partiti,* quand'anche essi fossero alla guida delle istituzioni. […] Cessato il ruolo propulsivo dei partiti, articolatasi la società di nuove forme di espressione e di diversi modi di rappresentanza degli interessi, la spina dorsale della repubblica (una spina dorsale che i costituenti non avevano né previsto né normato) venne meno»[28].

2. Pedagogie politiche negli anni della Guerra fredda

La configurazione bipolare delle relazioni internazionali e la valenza ideologica della competizione tra mondo occidentale e mondo comunista condizionarono in modo profondo le identità delle culture e delle pedagogie politiche. Sogno americano e mito sovietico divennero i poli di attrazione o di repulsione, comunque di contrapposti sistemi di valore e universi simbolici[29]. La prevalenza dell'ideologia comportò la riduzione dello spazio di intesa, pur nella condivisione dei principi costituzionali. L'esser parte di uno dei due blocchi contrapposti divenne un ostacolo verso ogni sorta di mediazione politica nazionale[30].

Costretto all'opposizione ed escluso dai governi nazionali dopo il 1947, il PCI elaborò una capillare azione di propaganda e di pedagogia politica a vantaggio di quanti gravitavano nelle reti associative del suo universo popolare. Un ruolo essenziale ebbero quelle figure di intellettuali in grado di svolgere una mediazione culturale nella vita delle istituzioni educative (scolastiche, editoriali, audio-visive, ecc.). Fu il caso esemplare di Mario Alighiero Manacorda, figura emblematica di 'intellettuale organico' presente nel 'nuovo PCI' di Pal-

---

[28] G. Melis, *Le istituzioni repubblicane*, in Gabrielli, E. Fimiani, Ridolfi (a cura di), *L'Italia reoubblicana. Costruzione, consolidamento e traformazioni, I. Il primo ventennio democratico (1946-1966)*, Viella, Roma 2020, pp. 61-71.

[29] Si veda sempre P.P. D'Attore (a cura di), *Nemici per la pelle. Sogno americano e mito sovietico nell'Italia contemporanea*, Franco Angeli, Milano 1991. E quindi P. Craveri, Quagliariello (a cura di), *L'antiamericanismo in Italia e in Europa nel secondo dopoguerra*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2004.

[30] Cfr. A. Mariuzzo, *The training and education of propagandists in the "repubblica dei partiti": internal-circulation periodicals in PCI and the DC (1946-1958),* in «Journal of Modern History», n. 1, 2011, pp. 84-106.

miro Togliatti, interprete di un'azione tesa alla costruzione di una 'egemonia culturale' nella società, spesso con percorsi individuali assai diversi negli anni tra le due guerre. La riflessione sulla funzione e il ruolo della scuola 'democratica' nel nuovo assetto repubblicano e nel processo di inclusione dei figli dei ceti subalterni[31], stabilito dalla Carta costituzionale, fu il filo rosso della biografia intellettuale di Manacorda e del suo contributo alla politica culturale comunista[32]. Eppure, proprio la sua biografia induce ad allargare l'attenzione oltre la sfera dell'educazione civica a scuola[33], guardando ai soggetti ed ai luoghi molteplici dell'educazione politica nell'Italia repubblicana.

Vanno rimeditati intanto il protagonismo e la rappresentazione delle donne nella vita pubblica. Le esperienze fatte nelle giunte popolari e nei Comitati di liberazione, ancor prima delle campagne elettorali, con la ritualizzazione della memoria (una investitura alla carica di sindaca, l'anniversario cittadino della Liberazione, la festa della donna ogni 8 marzo, ecc.) e le pratiche dell'associazionismo femminile, concorsero a definire lo scenario di un protagonismo che fuoriusciva dalla 'eccezionalità' della mobilitazione politico-amministrativa per divenire esercizio di un ruolo civile e sociale nella vita della comunità. Basti pensare al compito educativo e di apprendistato svolto nelle organizzazioni collaterali dei partiti popolari (Unione delle donne italiane e Centro italiano femminile in primo luogo[34]), le quali nei primi anni del secondo dopoguerra divennero luoghi in cui – così come avveniva con le unità associative del più longevo Consiglio nazionale delle donne italiane – esercitare una cittadinanza politica che non si esaurisse nella pur innovativa pratica del diritto di voto. Nella società disgregata del dopoguerra e nella ricostruzione delle primarie reti comunitarie, alle tradizionali pratiche solidaristiche e di cura familiari (nonché religiose, nel caso dell'Azione cattolica, a cui il CIF era riconducibile)[35] si aggiungeva la coniugazione tra funzioni di assistenza e competenze femminili, allo scopo di affermare una 'nuova politica', in cui emergesse il valore aggiunto delle donne. Così come la contraddizione tra eguaglianza e discriminazione

[31] R. Sani, *La scuola e l'università nell'Italia unita: da luoghi di formazione delle classi dirigenti a spazi e strumenti di democratizzazione e di promozione sociale delle classi subalterne*, in A. Ascenzi, Sani (a cura di), *Inclusione e promozione sociale nel sistema formativo italiano dall'Unità a oggi*, FrancoAngeli, Milano 2021, pp. 42-46. Id., *La scuola e l'educazione alla democrazia negli anni del secondo dopoguerra*, in M. Corsi, Sani (a cura di), *L'educazione alla democrazia tra passato e presente*, Vita e Pensiero, Milano 2004, pp. 43-62.

[32] C. Covato, C. Meta (a cura di), *Mario Alighiero Manacorda. Un intellettuale militante. Tra storia, pedagogia e politica*, Roma TrE-Press, Roma 2020.

[33] In chiave comparativa, su universo cattolico e mondo laico, cfr. A. Gaudio, *L'educazione civica nella scuola*, in Ridolfi (a cura di), *Almanacco della Repubblica. Storia d'Italia attraverso le tradizioni, le istituzioni e le simbologie repubblicane*, Bruno Mondadori, Milano 2003, pp. 328-337.

[34] C. Dau Novelli, *Donne del nostro tempo. Il Centro italiano femminile (1945-1995)*, Studium, Roma 1995; M. Chiaia, *Donne d'Italia. Il Centro Italiano Femminile, la Chiesa, il Paese dal 1945 agli anni Duemila*, Studium, Roma 2015.

[35] T. Di Maio, *Le democristiane. Le donne cattoliche nella costruzione della democrazia repubblicana*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2009; Ead., *Donne di fede. Le democristiane nella secolarizzazione italiana*, ETS, Pisa 2015.

era presente nella Costituzione, essa influenzò la militanza politica delle donne nei partiti, organizzati e guidati secondo i tempi e le pratiche proprie di culture maschiliste[36].

La storiografia sul PCI ha condensato il tema della formazione sulle scuole di partito, intese come il luogo dove espletare il progetto pedagogico del 'nuovo PCI' e costruire la figura del militante[37]. Occorre immettere il momento educativo promosso dalle scuole nelle reti di relazione che davano forma compiuta alle pratiche educative nell'universo comunista. Ciò vale, a maggior ragione, in merito alle attività rivolte all'educazione della 'donna comunista', di cui abbiamo molteplici riscontri attraverso i giornali e le pubblicazioni di partito: il veicolo inteso a rendere possibile la correlazione – culturale e non solo ideologica – con il modello di una pedagogia di massa avente lo scopo di allargare il consenso all'esterno di partito e universo comunista. Si muoveva dalla denunciata assenza di un'autonomia sia economica sia culturale e morale delle militanti comuniste, tanto nel contesto familiare quanto nella società italiana. Occorre inoltre differenziare tra le attività riconducibili al Partito e quelle invece aventi l'UDI come referente; laddove potranno emergere i fattori identitari delle 'compagne'[38] rispetto alle 'amiche' del più ampio spettro democratico[39]. Senza dimenticare anche su questo terreno il persistente influsso del mito e del modello sovietico nella pedagogia del PCI[40]. Occorre insomma verificare fino a che punto le relazioni di genere interne al PCI fossero condizionate dal riconosciuto primato dell'ideologia di partito[41].

La forza del consenso alla DC si misurava ancora e maggiormente al di fuori delle istituzioni repubblicane, tramite la presenza nei gangli sociali meno legata alla politica, grazie alla rete pervasiva delle associazioni e delle voci del mondo cattolico. Si pensi alla stampa giovanile e al persistente successo del «Vittorioso», il giornale illustrato per ragazzi risalente alla metà degli anni Trenta. Risorto nel giugno 1944, il «Vittorioso» raggiunse le 16 pagine nel

[36] Si veda il caso esemplare studiato da T. Noce, *Nella città degli uomini. Donne e pratica della politica a Livorno fra guerra e ricostruzione*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2004. Per un quadro problematico nazionale, cfr. Gabrielli (a cura di), *Elette ed eletti. Rappresentanza e rappresentazioni de genere nell'Italia repubblicana*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2020.

[37] A. Tonelli, *A scuola di politica. Il modello comunista di Frattocchie (1944-1993)*, Laterza, Bari-Roma 2017; A. Pozzetta, *Tutto il partito è una scuola: cultura, passioni e formazione nei quadri e funzionari del PCI (1945-1981)*, Unicopli, Milano 2019.

[38] L. Turco, *Compagne. Una storia al femminile del Partito comunista*, Donzelli, Roma 2022.

[39] Si potrà vedere il frutto di una originale tesi dottorale: I. Rossini, *Femminile comunista. Il mito della donna nuova nel Pci togliattiano (1944-1956)*, Università di Roma Tre, Dottorato in Scienze Politiche, aa. 2022-2023 (relatore R. Moro).

[40] Emblematico fu il film *Cosmonauta* (2009) della regista Susanna Nicchiarelli, in cui si narra la ricezione del mito sovietico della donna emancipata: https://www.mymovies.it/film/2009/cosmonauta/ (ultimo accesso: 5/4/2023). Quindi M. Pivato, S. Pivato, *I comunisti sulla luna. L'ultimo mito della rivoluzione russa*, il Mulino, Bologna 2017.

[41] M. Casalini, *Famiglie comuniste. Ideologie e vita quotidiana nell'Italia degli anni Cinquanta*, il Mulino, Bologna 2010.

1950, con un paginone centrale a colori, così come la copertina; senza sottrarsi alla sfida delle inserzioni pubblicitarie. Il giornalino rimase fedele al suo tratto identitario: «occuparsi il meno possibile, anzi quasi niente, di questioni politiche»[42]. Attorno a Franco Jacovitti, con autori di qualità (tra cui Caesar e Craveri), fino al 1966 «Il Vittorioso» rimase l'unica rivista illustrata per ragazzi davvero popolare. Si puntò sulla rilettura in chiave ecumenica della storia nazionale, così come sullo sport, il ciclismo in particolare. Prima che l'irrompere della cultura giovanile – musicale e televisiva in primo luogo – ne corrodesse le radici e le ragioni d'essere.

Venute meno le pubblicazioni fasciste e declinando gli storici giornalini prefascisti (come il longevo «Giornale dei piccoli»), sul terreno dei periodici a fumetti i partiti di sinistra non riuscirono a risultare realmente competitivi con la DC[43]; se non in ambiti locali e regionale, ovvero nelle zone 'rosse' (tra Emilia e Toscana). L'eccezione furono due fumetti: il socialista «Falco rosso» e soprattutto il comunista «Il Pioniere» (dal 1950)[44]; «il settimanale dei ragazzi d'Italia» (riportava il sottotitolo), presentava denominazione e modelli educativi che rinviavano ai miti sovietici: la rivoluzione d'Ottobre, la vittoria antifascista sull'esercito invasore nazista, le conquiste spaziali della fine degli anni Cinquanta. Fondato nel settembre 1950 e diretto con intelligenza creativa da Gianni Rodari proprio per competere con i fumetti cattolici per ragazzi, esso non ebbe troppa fortuna, anche in seguito alle polemiche che ne derivarono, compresa la perdurante refrattarietà del gruppo dirigente comunista verso questo genere di letteratura giovanile. Conteneva racconti a colori, animati da personaggi presto noti (Atomino, Chiodino, Aquila bianca, Gabbiano rosso, ecc.) ed una forte carica storico-pedagogica antifascista; come nel caso della storia a puntate promossa in occasione del decennale della Liberazione, con in copertina il padre dei sette fratelli Cervi, martiri della Resistenza[45].

Scrittore e pedagogista, giornalista e poeta, specializzato in testi per bambini e ragazzi e tradotto in moltissime lingue, Rodari fu tra i maggiori interpreti del tema 'fantastico' nonché, grazie alla *Grammatica della fantasia*[46], sua opera maggiore, tra i principali teorici dell'arte di inventare storie; le stesse che hanno accompagnato l'infanzia e l'adolescenza di tanti giovani di quei decenni[47]. Di formazione cattolica, muovendosi tra propaganda politica e letteratura educativa per l'infanzia, Rodari fu un intellettuale versatile e sensibile; come accadde

[42] G. Vecchio, *L'Italia del Vittorioso*, AVE, Roma 2011, p. 22. Quindi E. Preziosi, *Il Vittorioso. Storia di un settimanale per ragazzi: 1937-1966*, il Mulino, Bologna 2012.

[43] Cfr. J. Meda (a cura di), *Falce e fumetto. Storia della Stampa periodica socialista e comunista per l'infanzia in Italia (1893-1965),* Nerbini, Firenze 2013.

[44] Cfr. L. Repetti, *L'universo comunista e i suoi valori attraverso i fumetti del "Pioniere"*, in *ivi*, pp. 249-267.

[45] *30 anni di storia d'Italia*, Edizioni «Il Pioniere», Roma 1955.

[46] G. Rodari, *Grammatica della fantasia: introduzione all'arte di inventare storie*, Einaudi, Torino 1973.

[47] V. Roghi, *Lezioni di fantastica. Storia di Gianni Rodari*, Laterza, Roma-Bari 2020.

in occasione della declinazione anche in Italia della 'Repubblica dei ragazzi' (tra 1946 e fine anni '50)[48], con la costruzione di ideali comunità giovanili nelle terre dove più capillare era l'insediamento popolare. Rispetto ad altre realtà europee, mancò la confluenza di queste esperienze nelle culture alternative degli anni Sessanta[49], di cui nuove figure di educatori – laici[50] e religiosi[51] – sarebbero divenuti importanti interpreti nella circolazione di idee che mettevano in discussione l'assetto gerarchico ed elitario del potere proprio attraverso nuove forme di protagonismo civile e di partecipazione.

3. Nell'universo cattolico e democristiano: la pedagogia politica di Aldo Moro

Nella storia e nell'immaginario popolare l'universo cattolico dei primi trent'anni della Repubblica trova un possibile compendio nell'azione pedagogica di Aldo Moro (1916-1978). La sua biografia rinvia ad un contesto non solo italiano di crisi della società e di trasformazioni della politica[52]; come intellettuale e professore, ancor prima che come leader politico, egli indagò le trasformazioni generazionali e socio-culturali tra gli anni Sessanta e Settanta, riconducendo ad esse la crisi di legittimità delle istituzioni rappresentative. Moro ebbe consapevolezza della fragilità dei sistemi democratici, chiamati a dare risposte alle istanze e alle ansie di mutamento, favorendo l'integrazione e la partecipazione, grazie a cui difendere e rilegittimare le istituzioni repubblicane. Ancor prima di essere vittima del terrorismo nella primavera 1978, egli era stato uno dei politici più attenti al precario equilibrio in cui l'Italia viveva, assumendo fin dopo il 1945 ruoli di responsabilità nella DC e nel governo del Paese: grazie al suo essere uomo del sud, alla comunanza di valori sentita con la sua generazione e alla personalissima coniugazione di religiosità e laicità[53]. Ha osservato Renato Moro:

---

[48] M. Fincardi, *Le repubbliche dei ragazzi. Progetti educativi della sinistra internazionale per l'infanzia e l'adolescenza*, introduzione al dossier degli «Annali Istituto Gramsci Emilia-Romagna», n. 4-5, 2000-2001. Quindi R. Avet, M. Mialet, *Éducation et démocratie. L'expérience des républiques d'enfants*, Champ Social, Nîmes 2012.

[49] S. Bellassai, *La morale comunista. Pubblico e privato nella rappresentazione del PCI (1947-1956)*, Carocci, Roma 2000, pp. 321-360; S. Franchini, *Diventare grandi con il «Pioniere» (1950-1962)*, Firenze U. P., Firenze 2006.

[50] G. Rigano, *"Religione aperta" e pensiero non violento: Aldo Capitini tra Francesco d'Assisi e Gandhi*, in «Mondo Contemporaneo», n. 2, 2011, pp. 31-77. Anche A. Martellini, *Fiori nei cannoni. Non violenza e antimilitarismo nell'Italia del Novecento*, Donzelli, Roma 2006, pp. 59 e segg. sull'emergere della figura di Aldo Capitini e le sue iniziative.

[51] Roghi, *La lettera sovversiva. Da don Milani a De Mauro, il potere delle parole*, Laterza, Roma-Bari 2017.

[52] G.L. Mosse, *Intervista su Aldo Moro*, a cura di A. Alfonsi, con una nota critica di D. Aramini, Rubbettino, Soveria Mannelli 2015.

[53] G. Formigoni, *Aldo Moro. Lo statista e il suo dramma*, il Mulino, Bologna 2016, pp. 191 e segg.

> «Non si può non ricordarlo come costituente che ebbe un ruolo decisivo nel varo della Costituzione nei termini in cui è. La Repubblica fondata sul lavoro, ricordo i suoi contributi all'articolo 3 (il principio di uguaglianza), alla finalità rieducativa della pena, al ruolo della scuola paritaria senza oneri per lo Stato. Moro è stato relatore per la Dc sul progetto costituzionale. È stato uno dei riformisti della storia repubblicana che ha operato con più continuità e impulso. Questo aiuta forse a leggere meglio anche le lettere dalla prigionia: probabilmente percepiva che tutto il suo progetto riformista stava conoscendo uno smacco drammatico»[54].

Nella veste di ministro della Pubblica Istruzione (tra il maggio 1957 e il febbraio 1959), Moro volle introdurre l'insegnamento dell'educazione civica nelle scuole medie: erano due ore al mese collegate con l'insegnamento di storia, cui veniva assegnata una funzione essenziale nella costruzione dei percorsi di formazione del cittadino[55]. Emerse la sua sensibilità verso una pratica di pedagogia civile che riguardava non solo la centralità assegnata alla scuola nella formazione del cittadino ma soprattutto la promozione di un più libero progresso umano nella vita democratica. È questa – l'educazione civica nelle scuole italiane – una vicenda ancora aperta, nella sequenza di momenti di slancio e di congelamento che l'ha contrassegnata[56]. Quello che voleva essere un apprendistato civile e morale alla vita pubblica dei futuri cittadini della Repubblica, non diventò una consolidata pratica educativa nelle scuole nazionali. Mancò fin da allora un progetto culturale che corrispondesse alle trasformazioni in atto del Paese e che aggiornasse le sfide della modernità sul piano educativo. Rimane in discussione ancora oggi non solo l'idea di un'educazione civica che favorisca l'assimilazione dei principi di libertà (i diritti e i doveri del cittadino) ma anche la dimensione educativa della politica; ovvero, una delle principali e più feconde eredità di Moro a proposito del significato dell'educazione civile anche come pedagogia politica, intesa come acquisizione critica della conoscenza e dell'informazione, in una consapevole partecipazione alla vita pubblica.

Di qui l'abitudine che Moro aveva di indagare i nuovi fenomeni sociali e culturali, in primo luogo le istanze generazionali del Sessantotto, nei cui confronti si pose in un atteggiamento di ascolto e di dialogo, secondo un metodo

---

[54] Intervista a Renato Moro, in A. Picariello, *Anniversario. «Mio zio Aldo Moro era un uomo libero. È ora di riscoprirlo»*, in «L'Avvenire», 15 marzo 2018: https://www.avvenire.it/agora/pagina/aldo-moro-morte-anniversario-sequestro-renato-moro (ultimo accesso: 5/4/2023).

[55] Dau Novelli, *La pedagogia civile di Aldo Moro*, in Ridolfi (a cura di), *Aldo Moro, la storia e le memorie pubbliche*, Viella, Roma 2022, pp. 47-62.

[56] Sorta nel 1958 come Educazione civica, essa divenne Studi sociali nel 1985, Convivenza civile nel 2003 ed è tornata ad essere Educazione civica nel 2019. Cfr. D. Gabusi, *Aldo Moro ministro della Pubblica Istruzione. Tra ideali educativi e interventi di governo della scuola*, in N. Antonetti (a cura di), *Aldo Moro nella storia della Repubblica*, il Mulino, Bologna 2019, pp. 119-136. Quindi M. Caligiuri, *Aldo Moro e l'educazione civica. L'attualità di un'intuizione*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2019.

ed uno 'stile' di azione politica del tutto peculiare nel panorama della vita pubblica. Nella visione di Moro, la funzione pedagogica era intrinseca all'azione dei partiti popolari di massa, intesi come un necessario veicolo di acculturazione democratica dei cittadini, nel privilegio del confronto e della comprensione delle ragioni degli avversari. Anche nei giorni della morte violenta, emerse in Moro la sua idea del primato della persona umana, rispetto ad ogni ideologia ed ad ogni altra, possibile, 'ragione di Stato'.

4. L'universo comunista: la pedagogia politica di Enrico Berlinguer

Collocata nel solco della tradizione gramsciana e togliattiana[57], la leadership di Enrico Berlinguer (1922-1984) nella storia del PCI e della Repubblica va ripensata attraverso il nesso tra storia e memoria[58]. Essa si affermò nello sviluppo della vocazione pedagogica presente nella sua idea di politica e dell'azione partitica. Leadership, retorica e pedagogia civile di Berlinguer si presentano come fecondi percorsi di ricerca allo scopo di meglio indagare la parabola declinante del comunismo italiano[59]. Allargando l'indagine di approccio filologico-linguistico ed educativo[60], occorre decodificare il linguaggio berlingueriano – la parola e il corpo – ovvero uno stile politico che fece del PCI una «palestra di pedagogia» ed un «modello di "partito-maestro"»[61].

Per carattere e formazione, Berlinguer persegue fin dall'inizio della sua carriera l'obiettivo di una educazione alla politica: alla direzione della FGCI prima e quindi della scuola di partito di Frattocchie (nel 1957). Rispetto all'originario 'partito nuovo' voluto da Togliatti, se la scuola diventa il mezzo dell'agire politico e il laboratorio dove forgiare il 'bravo compagno', occorreva investire forze e risorse in un processo di democratizzazione che coniugasse la dottrina ideologica con l'apprendistato alla politica nella vita della società civile e delle istituzioni. Giunto nel 1972 alla segreteria del PCI, Berlinguer affidò all'educazione un ruolo portante, nello sviluppo dell'idea della politica come passione e del partito come una «comunità emotiva»[62].

---

[57] M. Baldacci, *Egemonia e pedagogia. Una critica delle interpretazioni di Gramsci*, in «Materialismo Storico», n. 1-2, 2016, pp. 142-160.

[58] Ridolfi (a cura di), *Enrico Berlinguer, la storia e le memorie pubbliche*, Viella, Roma 2022.

[59] G. Bassi, *Retorica politica e pedagogia civile nella leadership di Berlinguer*, in Ridolfi (a cura di), *Enrico Berlinguer, nella storia e nella memoria pubblica*, cit., pp. 73-98.

[60] A. Sanzo, *L'officina comunista. Enrico Berlinguer e l'educazione dell'uomo (1945-1956)*, postfazione di M.A. Manacorda, Aracne, Roma 2003. Quindi F. Pruneri, *La formazione dell'uomo repubblicano nel Partito Comunista Italiano (1945-1953)*, in «Annali di storia dell'educazione», n. 8, 2001, pp. 101-122.

[61] E. Taviani, *Pci, palestra di pedagogia*, in *Enciclopedia Treccani online*, 2011 (https://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/speciali/PCI/Taviani.html; ultimo accesso: 5/4/2023); Id., *L'immaginario berlingueriano attraverso il cinema e le fonti audiovisive*, in Ridolfi (a cura di), *Enrico Berlinguer, la storia e le memorie pubbliche*, cit., pp. 113-132.

[62] Tonelli, *"Un partito di educatori". La pedagogia politica di Berlinguer,* in Ridolfi (a cura di), *Enrico Berlinguer, la storia e le memorie pubbliche*, cit., pp. 97-112.

Lo studio correlato delle scuole di partito e sulla rete delle feste de «l'Unità» evidenzia l'articolazione della pedagogia civile intrapresa dal PCI nella promozione di una sorta di duplice processo, insieme di alfabetizzazione democratica e di apprendistato alla politica[63]. Un impulso educativo Berlinguer assegnò anche alle parole chiave – 'austerità' (1977) e 'questione morale' (1981) – che connotarono la sua proposta etico-politica, tali da rivisitare lo stesso 'costume comunista' e rifonderlo nella rivendicata trasformazione del Paese. Valse un modello di società inteso a combattere – attraverso analogie con le istanze della tradizione democratico-repubblicana[64] – dapprima il consumismo individuale e quindi la corruzione del potere politico.

Nell'Italia repubblicana il PCI volle preservare la propria identità e coltivare una peculiare auto-rappresentazione[65], in cui la missione educativa rifondeva l'orgoglio della militanza con l'apprendistato repubblicano. Si assecondò una dimensione religiosa della politica, in cui la liturgia e la ritualità scandivano i passaggi interni alla comunità partitica, capace di entrare in competizione con le deboli rappresentazioni della nazione proposte dalla Repubblica nelle sue forme ufficiali[66]. L'apprendistato repubblicano ebbe modo di consolidarsi nell'azione amministrativa, laddove i precetti della pedagogia – è stato ben osservato – concorsero a formare «una vera e propria cultura di governo municipale» che «non è solo una forma di addestramento del governo, di alfabetizzazione istituzionale e normativa, ma è anche un processo di formazione e consolidamento delle attitudini alla democrazia di generazioni di dirigenti e quadri comunisti»[67].

Se volessimo riflettere in una chiave sincronica e analogica sui due principali protagonisti della politica italiana tra gli anni Sessanta e Settanta – Moro e Berlinguer –, vedremmo consonanze nel raccogliere le sfide del cambiamento ed altrettante diversità nel proporre vie di fuoriuscita dalla crisi. Dovendo confrontarsi con la violenza terroristica, Berlinguer accentuò il ruolo del PCI come baluardo della democrazia repubblicana. Con la vicenda e l'assassinio di Moro[68], prioritarie divennero la tutela delle istituzioni e dell'ordine democratico. Educare alla politica si trasformò in una attiva mobilitazione del PCI allo scopo di legittimare una piena partecipazione democratica nel sostegno dello Stato repubblicano.

---

[63] Ead., *A scuola di politica*, cit. Cfr. Ead., *Falce e tortello. Storia politica e sociale delle Feste dell'Unità (1945-2011)*, Laterza, Roma-Bari 2012.

[64] P. Soddu, *La Malfa, Berlinguer e l'austerità: un'ipotesi di riforma*, in F. Barbagallo, A. Vittoria (a cura di), *Enrico Berlinguer, la politica italiana e la crisi mondiale*, Carocci, Roma 2007, pp. 36-76.

[65] A. Possieri, *Il peso della storia. Memoria, identità, rimozione dal Pci al Pds (1970-1991)*, il Mulino, Bologna 2007.

[66] Ridolfi, *Le feste nazionali*, il Mulino, Bologna 2021 (ed. ampliata).

[67] L. Baldissara, *I comunisti al governo. La "modernità" possibile nel municipalismo*, in S. Pons (a cura di), *Il comunismo italiano nella storia del Novecento*, Viella, Roma 2021, p. 406. Quindi C. De Maria (a cura di), *Storia del PCI in Emilia-Romagna Welfare, lavoro, cultura, autonomie (1945-1991)*, Bologna University Press, Bologna 2022.

[68] M. Gotor, *Io ci sarò ancora. Il delitto Moro e la crisi della Repubblica,* prefazione di G.C. Caselli, Paper First, Roma 2019.

5. Conclusioni

Il logoramento della 'solidarietà nazionale' e la crisi dell'eurocomunismo mediterraneo, con il ritorno alle logiche più tradizionali del bipolarismo sovietico-statunitense, segnarono un passaggio periodizzante nella storia repubblicana tra il 1978 e il 1979. In realtà allora si produsse un duplice processo, ovvero la crisi del sistema partitico da un lato ma dall'altro anche il rafforzamento istituzionale grazie al nuovo ruolo della Presidenza della Repubblica, imposto da Sandro Pertini attraverso la riaffermata funzione del Capo dello Stato come interprete di una pedagogia civile nazionale[69].

Emerse la disgregazione del modello di competitive pedagogie politiche promosse dalle culture popolari di massa. Esso funzionò per circa un trentennio, coniugando la dimensione politica ed ideologica con quella pedagogico-educativa, prima che lo sviluppo di un moderno sistema delle comunicazioni incentrato sul ruolo della televisione non scardinasse la tradizionale forma-partito e con essa l'idea stessa di militanza politica[70]. Emblematica fu la vicenda dell'imponente funerale tributato a Berlinguer nel giugno 1984. Se allora la coralità dell'evento – nazionale più che ascrivibile alla sola tradizione comunista – trasmise l'immagine del «grande italiano», quel rituale di massa segnò l'apice della parabola discendente del PCI e con essa, pochi anni dopo la tragedia di Moro[71], della 'Repubblica dei partiti'. I due eventi commemorativi furono anche la riprova del mancato aggiornamento delle pedagogie politiche popolari, sempre più in difficoltà nell'interpretare i sentimenti di generazioni oramai disincantate e sedotte da istanze individualistiche; con il dissolversi delle tradizionali solidarietà politiche, emergevano le pulsioni e le forme di una diversa cittadinanza repubblicana.

Nella storia della 'Repubblica dei partiti' e nella sua trasformazione in una 'Repubblica dei cittadini'[72], alla crisi delle tradizionali formazioni partitiche corrispose l'espandersi di pratiche di 'cittadinanza attiva' fin dagli anni Settanta; esse hanno contribuito a diffondere una cultura del costituzionalismo civico (dal punto di vista del cittadino)[73], prima che la condizione civile e morale del Paese mutasse radicalmente con il decennio di fine Novecento.

---

[69] Soddu, *La via italiana alla democrazia. Storia della Repubblica 1943-2013*, Laterza, Bari-Roma 2017, pp. 178-182. Quindi G.M. Ceci, *"A time of unprecedented uncertainly and delicacy in Italian politics": l'elezione di Sandro Pertini vista dagli statunitensi*, in G. Orsina, Ridolfi (a cura di), *La Repubblica del presidente. Istituzioni, pedagogia civile e cittadini nelle trasformazioni delle democrazie*, Viella, Roma 2022, pp. 171-188.

[70] Novelli, *La comunicazione del Pci da Livorno a Rimini*, in *Enciclopedia Treccani online*, 2011 (https://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/speciali/PCI/Novelli.html; ultimo accesso: 5/4/2023).

[71] L. Karrer, *Moro e Berlinguer: i funerali della Repubblica dei partiti*, in Ridolfi (a cura di), *Enrico Berlinguer, la storia e le memorie pubbliche*, cit., pp. 133-150.

[72] G. Cotturri, *Romanzo popolare. Costituzione e cittadini nell'Italia repubblicana*, Castelvecchi, Roma 2019.

[73] G. Moro, *La cittadinanza attiva: nascita e sviluppo di un'anomalia*, in *L'Italia e le sue regioni*, direzione di M. Salvati, L. Sciolla, *L'età repubblicana. Società,* Treccani, Roma 2015, pp. 55-77. Quindi Moro *et. al*, *La cittadinanza in Italia, una mappa*, Carocci, Roma 2022.

La scuola e l'educazione civile degli italiani nel secondo dopoguerra

Roberto Sani

Premessa

Per analizzare il ruolo esercitato dalla scuola, all'indomani del secondo dopoguerra, nella promozione degli ideali democratici tra le nuove generazioni e nella formazione di un costume civile ispirato ai principi della Costituzione repubblicana, è opportuno prendere le mosse dal dibattito sviluppatosi negli ultimi decenni nel nostro Paese attorno ai temi della *cittadinanza democratica* e dell'*identità nazionale*.

Si tratta, com'è noto, di un dibattito che ha visto la partecipazione di storici, politologi, studiosi dei processi culturali di diverso orientamento ideologico e politico e che ha trovato significativi stimoli e ulteriori motivi di discussione non solamente nelle vicende che hanno portato al crollo dei regimi comunisti nell'Est europeo e, su un diverso piano, all'accelerazione e al graduale allargamento del processo di integrazione europea; ma anche, e soprattutto, nei recenti mutamenti politici e sociali che hanno interessato il nostro Paese.

Tra i risultati largamente condivisi e ormai acquisiti di questo dibattito, uno mi sembra particolarmente significativo ai fini del nostro discorso: la consapevolezza che, nell'Italia repubblicana degli ultimi settant'anni, la questione della cittadinanza democratica o, per meglio dire, di un'identità collettiva condivisa e fondata sui valori della Costituzione democratica è ancora una questione aperta, un problema tutt'altro che risolto. E che proprio l'incompiutezza del processo di democratizzazione del costume e della vita civile nel nostro Paese ha rappresentato – e rappresenta ancora oggi – una delle grandi anomalie del sistema democratico italiano, con i suoi inevitabili riflessi non solo sulla vita politica, ma anche sulla convivenza civile e sociale[1].

È necessario allora chiedersi perché tutto ciò si è verificato, per quali ragioni nel nostro Paese la 'democrazia formale' non è riuscita – o non è riuscita compiutamente – a trasformarsi in una 'democrazia sostanziale', capace di permeare le scelte e i comportamenti individuali e collettivi, di farsi costume civile, pratica diffusa e, su un diverso piano, di alimentare quello che Habermas ha definito il «patriottismo della Costituzione»[2], ossia l'unica forma di identità

[1] Cfr. P. Scoppola, *La repubblica dei partiti. Evoluzione e crisi di un sistema politico 1945-1996*, Il Mulino, Bologna 1997 [prima edizione: 1991].

[2] Il termine *Verfassungspatriotismus*, coniato dallo studioso tedesco Dolf Sternberger negli anni Cinquanta è stato in seguito ripreso da Jürgen Habermas. Cfr. J. Habermas, *Staatsbungerschaft und na-*

nazionale compatibile con i moderni regimi democratici. Quella cioè che si fonda sulla consapevolezza dei cittadini di essere titolari di diritti e di doveri nei riguardi della comunità, sulla base di valori comuni e condivisi, che sono quelli espressi dalla Costituzione[3].

Ora, se è vero che lo sviluppo incompiuto della cittadinanza democratica non può essere addebitato *tout court*, e neppure ricondotto in modo prevalente ad una mancata o carente educazione ai valori e al costume democratico, è altrettanto vero che il problema delle forme e dei modi con i quali, dal 1945 ad oggi, ci si è fatti carico nel nostro Paese della formazione democratica dei cittadini rappresenta un passaggio ineludibile, se si vuole davvero capire che cosa è accaduto.

Nell'ambito della nostra analisi, un'attenzione privilegiata deve essere riservata alla scuola. E ciò perché è proprio a questa istituzione che, all'indomani della seconda guerra mondiale, la nuova classe dirigente democratica ha assegnato il compito di formare i nuovi cittadini (e valuteremo fra poco caratteristiche e limiti di un simile 'mandato').

Tuttavia, se non si vuole circoscrivere il discorso ad una mera recensione dei provvedimenti adottati in ordine all'educazione civile e democratica nella scuola italiana del secondo dopoguerra, è opportuno far luce sui più generali fattori di natura ideologica e politica (più e prima ancora che pedagogica e didattica) che condizionarono profondamente il quadro e incisero sul modo stesso di affrontare e di dare soluzione al problema della 'democratizzazione del popolo italiano' attraverso la scuola.

Il primo dei fattori sopra ricordati attiene, senza dubbio, alla diversa – e per certi aspetti antitetica – concezione della democrazia che caratterizzava le forze politiche che avevano combattuto il nazi-fascismo e gettato le basi per la rinascita democratica del nostro Paese. La più autorevole e accreditata storiografia sul secondo dopoguerra ha posto efficacemente in luce come, nelle diverse aree politiche e culturali, il problema di una definizione univoca e condivisa della democrazia fosse tutt'altro che risolto. La democrazia in Italia rinasceva, infatti, senza potersi rifare ad un sicuro e consolidato patrimonio di esperienze e di valori comuni.

Un secondo fattore, sul quale è opportuno richiamare l'attenzione, concerne il ruolo giocato dai partiti e, più in generale, il clima di crescente conflittualità ideologica e politica che doveva caratterizzare gli anni del secondo dopoguerra. Su questo terreno, il ruolo dei partiti è stato per molti versi contraddittorio: essi, di fatto, nel momento in cui posero le premesse, nella Costituzione, di una cittadinanza democratica di tutti gli italiani, contribuirono a formare forti identità di parte, radicati sentimenti di appartenenza partitica, destinati a sovrastare (o quantomeno ad indebolire fortemente) il sentimento di un'appar-

tionale Identitat. Uberlegung zur europaischen Zukunft, Erker, St. Gallen 1991.

[3] Cfr. M. Viroli, *Per amore della patria. Patriottismo e nazionalismo nella storia*, Laterza, Roma-Bari 1995.

tenenza comune. Questa tendenza, che si manifesta fin dall'inizio, caratterizzerà poi per un lungo tratto la storia della Repubblica e sarà un forte elemento frenante agli sviluppi di un senso di appartenenza democratica alla base del Paese[4].

Orbene, se si tengono presenti questi fattori di contesto, è possibile cogliere in modo più adeguato caratteristiche e limiti degli itinerari di educazione democratica e di formazione alla cittadinanza messi in atto nella scuola dell'Italia repubblicana.

1. L'operato della Sottocommissione dell'Educazione dell'Allied Military Government (AMG)

In via preliminare, merita osservare che, durante la Resistenza e nell'immediato dopoguerra, la questione della formazione alla democrazia attraverso la scuola non incontrò, da parte delle forze politiche antifasciste, un'attenzione particolare. Laddove tale questione fu messa a tema, fra l'altro, le indicazioni formulate al riguardo non furono quelle che ci si potrebbe attendere.

Sugli orientamenti dei principali esponenti della nascente democrazia italiana pesava, indubbiamente, il ricordo dell'*uso politico della scuola* fatto dal fascismo; così come pesava la consapevolezza della grave mistificazione perpetrata dal regime mussoliniano dell'ideale di *scuola formativa del cittadino*, già presente nella legge Casati e riproposto con forza dalla riforma Gentile del 1923[5].

Alla luce di tali remore, trova spiegazione, ad esempio, l'atteggiamento fortemente critico assunto, nei riguardi dell'educazione alla democrazia attraverso la scuola, dalle forze politiche di sinistra, e in particolare dal Partito d'Azione. Emblematica, al riguardo, è la posizione assunta nel 1944, in un intervento pubblicato sulle pagine dei «Nuovi quaderni di Giustizia e Libertà», da Augusto Monti; e altrettanto significative sono le repliche a tale intervento di Leo Valiani e di Vittorio Foa. Scriveva dunque Augusto Monti: «Meno scuola. Pretendere meno dalla scuola […]. Educazione, coltura generale, scuola formativa, scuola e vita: ubbie […]. Occorre che *tutta* la scuola italiana assuma finalmente questo aspetto; occorre che si decida tutta ad essere la scuola dell'epoca presente: e se il nostro è il tempo del lavoratore – del produttore – occorre che la nostra scuola, compresa la secondaria classica, sia non più la scuola del retore, o del letterato o del cittadino ma sia direttamente e indirettamente la scuola, appunto, del produttore».

Alle perplessità avanzate da Leo Valiani, il quale si mostrava persuaso che la scuola dovesse comunque servire a fare «non solo dei lavoratori, ma anche e

[4] Scoppola, *Memorie e bilanci dell'esperienza repubblicana*, in «Italia contemporanea», n. 224, 2001, pp. 467-475.

[5] D. Bertoni Jovine, *L'istruzione civile nella storia della nostra scuola*, in Ead., *Storia della didattica dalla legge Casati ad oggi*, 2 voll., Editori Riuniti, Roma 1976, vol. II, pp. 629-645.

soprattutto dei cittadini, non solo gente che sappia maneggiare il tornio, ma anche gente che sappia ubbidire alle leggi e partecipare alla vita politica», rispondeva polemicamente Vittorio Foa, ribadendo, e anzi accentuando la tesi di Monti:

> «Qui – scriveva Foa – il nostro disaccordo è completo. È ora di togliere allo Stato quel formidabile strumento di parte che è la scuola educativa e formativa, è ora di snebbiare l'atmosfera dai vapori gentiliani. La scuola formativa può essere molto comoda finché nel governo e nella struttura statale ci siamo noi o dei nostri amici, ma la faccenda diventa fastidiosa quando vi si insedino degli avversari decisi e senza scrupoli. La scuola deve istruire e basta […]. Un partito modernamente democratico non deve chiedere allo Stato di fabbricare della gente onesta, dei buoni patrioti, degli scrupolosi padri di famiglia ecc.»[6].

Sempre in via preliminare, vale la pena di sottolineare come, anche nell'ambito dell'Assemblea Costituente, la questione dell'educazione alla democrazia delle nuove generazioni – a più riprese sollevata e messa a tema – non suscitò quell'unanime consenso che sarebbe logico ipotizzare. Soprattutto da parte delle forze politiche laiche e di sinistra, infatti, s'insistette sul fatto che di tale questione si dovesse far carico, al momento opportuno, il legislatore ordinario. Al riguardo, vale la pena di ricordare che un emendamento tendente ad introdurre nella scuola «un insegnamento ed una educazione civica di ispirazione democratica e nazionale», presentato dal cristiano-sociale Gerardo Bruni nella seduta del 28 aprile 1947, fu respinto il giorno successivo dall'Assemblea riunita in seduta plenaria[7].

Solo pochi giorni prima del voto finale sulla Costituzione, l'11 dicembre 1947, l'Assemblea Costituente approvò all'unanimità un ordine del giorno, presentato dai democristiani Franceschini, Moro, Ferrarese e Sartori, così formulato: «L'Assemblea Costituente esprime il voto che la nuova Carta costituzionale trovi, senza indugio, adeguato posto nel quadro didattico della scuola di ogni ordine e grado, al fine di rendere consapevole la giovane generazione delle raggiunte conquiste morali e sociali che costituiscono ormai sacro retaggio del popolo italiano»[8].

---

[6] A. Monti, *Scuola e cultura*, in «Nuovi Quaderni di Giustizia e Libertà», n. 4, 1944, pp. 47-77 (cfr. *ivi* anche gli interventi di Valiani e di Foa). Nello stesso fascicolo è riportato il programma di politica scolastica in 16 punti elaborato dall'Esecutivo per l'Italia centro-meridionale del Partito d'Azione (Bauer, Fancello, La Malfa, Reale, Rossi Doria), riunitosi a Cosenza nell'agosto 1944.

[7] Assemblea Costituente, Seduta del 29 aprile 1947, in *La Costituzione della Repubblica nei lavori preparatori dell'Assemblea costituente*, II, Camera dei deputati, Roma 1971 (ristampa), p. 1283. Sugli orientamenti di Gerardo Bruni e del movimento dei cristiano-sociali, si vedano: A. Parisella, *Il Partito cristiano sociale*, in F. Malgeri (a cura di), *Storia del movimento cattolico in Italia*, Il Poligono, Roma 1981, V, pp. 53-106; e Id., *Bruni Giraldo (Gerardo)*, in *Dizionario Biografico degli Italiani*, Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma 1988, vol. 34, pp. 535-538.

[8] Atti dell'Assemblea Costituente, *Discussioni,* seduta dell'11 dicembre 1947, X, p. 3076. Sul dibat-

Come si vede, la pur timida proposta di un'educazione civica fondata sui valori democratici, avanzata da Gerardo Bruni, era sfociata in un ancora più modesto invito rivolto alla scuola affinché offrisse ai giovani un'adeguata conoscenza del progresso compiuto con l'affermazione dei nuovi principi costituzionali.

In realtà, a porre fin dal 1944 l'accento sulla «necessità urgente di rieducare, politicamente e socialmente, una nazione che, dopo venti anni di tirannide, non sapeva più che cosa fossero democrazia e collaborazione internazionale», e ad individuare nella scuola (*in primis* nella scuola elementare, giudicata non a torto «l'unica vera scuola di tutto il popolo italiano») e nei maestri elementari i principali artefici dell'opera di «rieducazione democratica» del Paese, era stata la *Sottocommissione per l'Educazione* del Governo Militare Alleato, presieduta dal pedagogista statunitense Carl Washburne[9].

Nel quadro di una serie di interventi vòlti a dare soluzione alle «necessità immediate» della scuola italiana, profondamente segnata dalla guerra, e ad avviare al suo interno una prima e necessaria opera di *defascistizzazione*, la Sottocommissione Alleata pose mano alla stesura dei nuovi programmi per le scuole elementari e materne, che furono promulgati con il Decreto luogotenenziale 24 maggio 1945. Si tratta di un documento importante, nel quale la questione dell'educazione alla democrazia e ad un nuovo sentimento della cittadinanza era collocata al centro dell'opera formativa della scuola di base. A tale scuola, infatti, era assegnato non solamente il compito di combattere l'analfabetismo e di trasmettere gli elementi essenziali del sapere e della cultura, ma anche quello di formare, nelle nuove generazioni, una «coscienza sociale operante», ossia un «habitus civile» capace di promuovere «nel fanciullo il cittadino»[10].

Ispirati ai principi della pedagogia attivistica di matrice deweyana, i programmi per le scuole elementari e materne del 1945 concepivano l'educazione alla democrazia come educazione all'esercizio della responsabilità e dell'iniziativa personale fin dalla fanciullezza. Non a caso, l'enfasi era posta sulla necessità, da

tito registratosi all'interno dell'Assemblea Costituente in ordine alla scuola e all'istruzione, si veda L. Pazzaglia, *Il dibattito sulla scuola nei lavori dell'Assemblea Costituente*, in Pazzaglia, R. Sani (a cura di), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla legge Casati al centro-sinistra*, La Scuola, Brescia 2001, pp. 327-356.

[9] Cfr. Commissione alleata di controllo – Sottocommissione dell'educazione, *La politica e la legislazione scolastica in Italia dal 1922 al 1943. Con cenni introduttivi sui periodi precedenti e una parte conclusiva sul post-fascismo*, Garzanti, Milano 1947. Sull'operato della Sottocommissione per l'Educazione si vedano: C. Washburne, *La riorganizzazione dell'istruzione in Italia*, in «Scuola e Città», n. 6-7, 1970, pp. 273-277; S.F. Withe, *Italian popular education between fascism and democracy 1943-1945: the work and legacy of the Allied Control Commission – Education Subcommission*, University of Virginia Press, Charlottesville VA 1985; Id., *America and Reconstruction of Italian Education 1943-1962*, Garland, New York-London 1991.

[10] Il testo dei programmi didattici del 1945 (*Programmi per le scuole elementari e materne*, in «Bollettino Ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione», n. 7-8, 1945, pp. 266-308) è riprodotto in F.V. Lombardi, *I programmi per la scuola elementare dal 1860 al 1985*, La Scuola, Brescia 1987, pp. 436-475 (da cui citiamo).

parte della scuola, di «svegliare nei fanciulli il senso individuale della responsabilità e destare in essi il bisogno dell'ordine, del rispetto, dell'aiuto reciproco: in breve delle virtù civili, sociali e morali»; nonché sulla «formazione del carattere con un avveduto esercizio della libertà nella pratica dell'autogoverno»[11].

Incentrata sul senso di responsabilità individuale e sull'esercizio dell'autogoverno personale, caratteristici del modello pedagogico statunitense, la prospettiva di educazione alla democrazia che alimentava i programmi didattici del 1945 era destinata a suscitare scarsi consensi negli ambienti pedagogici e scolastici del nostro Paese, ancora largamente oscillanti tra il riferimento alla tradizione pedagogica gentiliana, le nuove istanze della pedagogia collettivistica di matrice marxista e l'emergere di un personalismo pedagogico cattolico poco incline, almeno in questi anni, a valorizzare appieno le istanze attivistiche[12]. A titolo puramente esemplificativo, vale la pena di ricordare che, ancora nel 1949, recensendo sulle pagine della rivista marxista «Società» l'opera *Democrazia ed educazione* di John Dewey, Mario Casagrande puntava l'indice su quelli che erano gli indirizzi di fondo della proposta formulata dal Washburne sulla scia delle intuizioni deweyane:

> «Il senso della sua pedagogia – scriveva lo studioso comunista – è tutto qui: promuovere modi di collaborazione sociale dove la libertà e responsabilità del singolo trovino campo di affermarsi meglio […]. Dewey ha reso veramente un grande servigio all'ideologia imperialistica: l'ha trasformata in esperienza didattica, l'ha convertita nella forma conveniente all'azione propagandistica di massa»[13].

Ma perplessità e riserve – sia pure diversamente motivate – dovevano venire un po' da tutti i settori culturali e pedagogici.

In realtà, il vero limite delle innovazioni introdotte in materia di educazione alla democrazia dalla Sottocommissione Alleata presieduta dal Washburne risiedeva nel loro carattere provvisorio e solo parziale, limitato cioè ai programmi didattici della scuola di base.

2. L'educazione alla cittadinanza democratica in età degasperiana: i propositi riformatori del ministro Gonella

A riproporre con forza, e con ben maggiore ampiezza di prospettive, la questione dell'educazione alla nuova cittadinanza democratica attraverso la scuola provvedeva, al principio del 1947, il neo ministro della Pubblica Istruzione

[11] *Ivi*, pp. 441-442 («Educazione morale, civile e fisica. *Avvertenze*»).

[12] Cfr. D. Ragazzini, *Dall'educazione democratica alla riforma della scuola*, Liguori, Napoli 1987, pp. 21-66.

[13] M. Casagrande, *Scuola, società e democrazia*, in «Società», n. 4, 1949, p. 4, pp. 668-671.

Guido Gonella, destinato, com'è noto, a dirigere la Minerva per un quinquennio, dal luglio 1946 al luglio 1951[14].

Il 12 aprile 1947, il ministro Gonella istituiva una Commissione nazionale d'inchiesta per la riforma della scuola, il cui scopo, come recitava il decreto istitutivo, era quello di «compiere un'inchiesta sulle condizioni della scuola italiana di ogni ordine e grado, anche di quella non governativa, e di condurla in guisa da raccogliere, con la sicura e precisa notizia delle sue presenti condizioni spirituali e materiali, l'indicazione dei programmi, disegni e voti proposti da coloro i quali esercitano l'insegnamento»[15].

Conclusa l'Inchiesta, nel luglio del 1949, Gonella insediava una nuova Commissione ministeriale incaricata di redigere – sulla scorta delle indicazioni emerse dall'Inchiesta – il vero e proprio progetto di riforma scolastica, il cui testo definitivo, approvato, com'è noto, dal Consiglio dei ministri il 18 giugno 1951, fu presentato ufficialmente alla Camera dei deputati nella seduta del 13 luglio, con il titolo: *Norme generali sull'istruzione n. 2100*[16].

In concomitanza con l'avvio dei lavori dell'Inchiesta nazionale per la riforma della scuola, con il Decreto legge 17 dicembre 1947, il ministro della Pubblica Istruzione istituiva la cosiddetta *Scuola popolare* per la lotta all'analfabetismo, nel cui ambito, tra il 1948 e il 1953, ovvero nel corso della prima Legislatura repubblicana, furono attivati, in tutta la penisola, 91.568 corsi di alfabetizzazione e di istruzione popolare destinati alle popolazioni adulte, che coinvolsero complessivamente quasi due milioni di cittadini, specie delle zone agricole e montane e delle aree del Paese maggiormente segnate dall'arretratezza e dall'analfabetismo[17].

Mi sono soffermato su questi due fondamentali passaggi della politica scolastica avviata dal ministro Gonella, perché solo attraverso l'approfondimento delle ragioni poste alla base della riforma della scuola e dei provvedimenti adottati nella lotta contro l'analfabetismo è possibile cogliere il significato e la portata delle proposte di educazione alla cittadinanza democratica attraverso la scuola elaborate nella prima stagione della Repubblica.

---

[14] Sugli orientamenti e sulle scelte di politica scolastica del ministro Guido Gonella si vedano: G. Chiosso, *I cattolici e la scuola dalla Costituente al centro-sinistra*, La Scuola, Brescia 1988; e i contributi di Chiosso, Sani e Pazzaglia raccolti nel già ricordato Pazzaglia, Sani (a cura di), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla legge Casati al centro-sinistra*, cit., pp. 375-479.

[15] Ministero della Pubblica Istruzione, *La scuola italiana dal 1946 al 1953*, Istituto Poligrafico dello Stato, Roma 1953, p. 243.

[16] Il testo integrale del disegno di legge è riprodotto in *Norme generali sull'istruzione. IV – Testo del Disegno di Legge di Riforma*, in G. Gonella, *Cinque anni al Ministero della Pubblica Istruzione*, 3 voll., Giuffrè, Milano 1981, vol. I, pp. 314-350.

[17] Cfr. Gonella, *Il primo esperimento della «Scuola popolare»*, Istituto Poligrafico dello Stato, Roma 1947; Ministero della Pubblica Istruzione, *L'educazione popolare in Italia. Atti del Primo Congresso Nazionale dell'Educazione popolare*, Roma 2-5 maggio 1948, Istituto Poligrafico dello Stato, Roma 1948; *Educazione popolare. Atti del convegno tenuto a Roma dal 2 al 4 maggio 1953*, Edizioni Libertas, Roma 1954. I dati sono riportati in Ministero della Pubblica Istruzione, *La scuola italiana dal 1946 al 1953*, cit., pp. 266-268 e 272-275.

Esiste, infatti, uno stretto e inscindibile nesso tra le riforme scolastiche di Gonella e il disegno di democratizzazione della società italiana perseguito dai governi degasperiani e dalla nuova classe dirigente democratica e antifascista.

Nell'illustrare le ragioni e il significato della riforma scolastica avviata a partire dal 1947, il ministro della Pubblica Istruzione sottolineava appunto la centralità di questo nesso, specie laddove indicava nella «nuova scuola riformata» lo strumento «indispensabile al consolidamento e al progresso del nostro Stato democratico». La democrazia italiana, aggiungeva Gonella «ha bisogno della scuola, poiché senza la formazione morale e intellettuale del cittadino non vi può essere cosciente esercizio della sovranità popolare […]. Se lo Stato democratico deve essere del popolo e per il popolo, in cui è posta la sovranità, l'educazione e la scuola si rivelano appunto come un primordiale elemento generatore della democrazia, poiché soltanto per esse e con esse il popolo potrà venire elevato all'esercizio effettivo, cosciente e responsabile della sovranità»[18].

All'obiettivo di promuovere una cittadinanza democratica fondata sulla responsabilità, ossia sulla diretta e consapevole partecipazione dei cittadini alla vita politica, rispondevano anche le iniziative per la lotta all'analfabetismo avviate attraverso l'istituzione della *Scuola popolare*. Al riguardo, aprendo i lavori del primo Congresso nazionale sull'educazione popolare, svoltosi a Roma nel maggio 1948, il ministro della Pubblica Istruzione sottolineava: «Un popolo i cui ordinamenti rispondono a criteri di vera democrazia, non può prescindere dall'educazione dei suoi cittadini e di tutti indistintamente senza eccezioni privilegiate, senza esclusioni inconcepibili […].Questa educazione si esprimerà in maniere molteplici, che vanno dall'educazione alla vita democratica all'illustrazione dei principi etico-giuridici sui quali tale vita si svolge [per] dare al Paese cittadini sempre più coscienti e sempre più in grado di organizzare e di difendere le loro libere istituzioni»[19].

Alla luce del quadro sin qui tracciato, non sorprende che, nel progetto di riforma della scuola italiana predisposto dal ministro Gonella e presentato in Parlamento nel 1951, l'educazione alla cittadinanza democratica assumesse una rilevanza particolare. L'art. 15 del DDL n. 2100, infatti, prevedeva l'introduzione nelle scuole di ogni ordine e grado di uno specifico insegnamento di «Educazione civile», il cui scopo era quello di «educare la coscienza dei doveri e diritti del cittadino» e di contribuire a diffondere gli ideali democratici e «ad alimentare l'amore della Patria»[20].

Nella relazione introduttiva al DDL, il ministro della Pubblica Istruzione precisava ulteriormente le caratteristiche e le finalità di un simile insegnamento, sottolineando, da un lato, la vera e propria continuità ideale con i principi e le

[18] *Relazione al progetto di riforma – DDL Norme generali sull'istruzione* (13 luglio 1951), in Gonella, *Cinque anni al Ministero della Pubblica Istruzione*, cit., vol. I, pp. 308-309.

[19] *Piano nazionale di educazione popolare. Discorso del Ministro Gonella tenuto nel Salone delle Battaglie di Palazzo Venezia in Roma il 2 maggio 1948 per l'inaugurazione del Primo Congresso Nazionale dell'Educazione popolare*, in *Ivi*, vol. II, pp. 207-208 e 217-218.

[20] Cfr. *Norme generali sull'istruzione. IV – Testo del Disegno di Legge di Riforma*, cit., p. 324.

scelte che avevano alimentato l'opera del Washburne e della Sottocommissione Alleata per l'Educazione; dall'altro, assegnando alla nuova disciplina il più generale compito di promuovere nelle nuove generazioni, accanto alla cittadinanza democratica, anche un nuovo sentimento dell'appartenenza nazionale, scevro da ogni riferimento al nazionalismo fascista e, anzi, espressione di un autentico 'sentire democratico'.

Per quel che concerne i contenuti e gli obiettivi della nuova disciplina scolastica, Gonella aggiungeva: «L'insegnamento deve essere alimentato ad una educazione alla democrazia intesa come esercizio di tutte le libertà civili e politiche tradotte in costume di vita sociale. Il sistema democratico esige un massimo di virtù civili che si possono coltivare con l'educazione all'esercizio di una libertà intesa non solo negativamente, come liberazione da vincoli, ma anche positivamente, come capacità del cittadino di autodeterminarsi secondo la legge». Così intesa, concludeva il ministro, «l'educazione civile saprà anche efficacemente contribuire ad alimentare nei giovani l'amore della Patria e, insieme, la comprensione dei doveri verso la comunità internazionale»[21].

Nella presentazione dell'art. 15 del DDL n. 2100 sopra richiamata, l'educazione civile era riguardata da Gonella come «la condizione del consolidamento di una libera democrazia al di sopra e al di fuori dei partiti». Si tratta di un'affermazione importante, che necessita di essere approfondita. Essa rifletteva un convincimento proprio non solo del ministro della Pubblica Istruzione, ma anche di Alcide De Gasperi e degli ex popolari che con lui avevano dato vita alla Democrazia Cristiana. Nella concezione degasperiana, fatta propria sul versante scolastico da Gonella, la scuola avrebbe dovuto rappresentare, infatti, non il luogo delle polemiche ideologiche e dello scontro politico, ma piuttosto il terreno di incontro e di collaborazione fattiva tra le diverse forze politiche democratiche; il luogo di promozione di una nuova sensibilità civile e di un patrimonio di valori comuni e condivisi. In una parola: il laboratorio per la costruzione di un'autentica cittadinanza democratica, al di sopra della dialettica politica e delle inevitabili contrapposizioni ideologiche tra i partiti[22]. Sulla stessa linea si poneva il ministro della Pubblica Istruzione: «La scuola – egli affermava – non interessa solo questo o quel partito, l'una o l'altra ideologia, ma investe direttamente gli interessi di tutta la comunità nazionale. Anzi, direi di più: proprio la scuola, con la sua alta funzione educativa, ci può fornire il terreno su cui le stesse differenziazioni ideologiche possono trovare una superiore composizione»[23].

---

[21] *Relazione al progetto di riforma – DDL Norme generali sull'istruzione* (13 luglio 1951), cit., pp. 291-292.

[22] Si veda, ad esempio, il discorso del Presidente De Gasperi, in Ministero della Pubblica istruzione, *L'educazione popolare in Italia*, Atti del Primo Congresso Nazionale dell'Educazione popolare (Roma, 2-5 maggio 1948), cit., pp. 5-8.

[23] *Discorso tenuto dal Ministro Gonella al Senato della Repubblica a conclusione del dibattito sul bilancio della Pubblica Istruzione il 21 ottobre 1948*, in Gonella, *Cinque anni al Ministero della Pubblica Istruzione*, cit., vol. I, pp. 30-31.

Sotto questo profilo, l'appello rivolto dallo stesso Gonella alle diverse forze politiche nel discorso tenuto al Senato il 21 ottobre 1948, a conclusione del dibattito sul bilancio della Pubblica Istruzione, si rivela particolarmente significativo. Nel momento in cui – dopo la definitiva rottura dell'alleanza di governo dei partiti del CLN (maggio 1947) e la successiva, drammatica contrapposizione registrata alle elezioni del 18 aprile 1948 tra lo schieramento centrista e i partiti di sinistra – sembrava davvero compromessa ogni possibile collaborazione unitaria tra le forze che, pure, avevano combattuto il nazi-fascismo e contribuito a fondare la democrazia nel nostro Paese, il ministro della Pubblica Istruzione così si esprimeva al termine del suo intervento: «Concludendo, rivolgo a tutti l'appello a guardare alla scuola al di sopra dei partiti, per costituire una coalizione di tutte le forze che desiderano l'unico vero bene della nazione: l'elevazione intellettuale e civile del nostro popolo»[24].

C'è da chiedersi se la centralità attribuita all'azione di governo, rispetto a quella dei partiti, nell'educazione alla democrazia rappresentasse solo un retaggio della cultura politica 'ottocentesca' del *leader* democristiano[25] o se invece, più propriamente, essa costituisse l'espressione di una concezione maggiormente realistica – e per ciò stesso più lungimirante – della democrazia italiana e delle forti tensioni che la agitavano e che rischiavano di impedirne il radicamento nel Paese e l'effettiva crescita.

Occorre domandarsi, cioè, se proprio il prevalere, di lì a poco, della logica dei partiti 'moderni educatori di massa' non abbia finito per compromettere la possibilità stessa di una formazione alla cittadinanza democratica comune e condivisa, in nome del primato delle appartenenze ideologiche contrapposte[26].

3. La scuola e la formazione del cittadino negli anni Cinquanta: l'introduzione dell'Educazione civica nelle scuole

Presentato alla Camera dei deputati nel luglio 1951, come si è detto, il DDL n. 2100 predisposto dal ministro Gonella fu presto accantonato, senza ottenere neppure gli onori della discussione parlamentare, finché due anni più tardi decadde a seguito della conclusione della prima Legislatura. All'origine dell'accantonamento della riforma Gonella debbono essere collocati diversi fattori, solo in parte riconducibili al dibattito scolastico vero e proprio.

---

[24] *Discorso tenuto dal Ministro Gonella al Senato della Repubblica a conclusione del dibattito sul bilancio della Pubblica Istruzione il 21 ottobre 1948*, cit., p. 56.

[25] È questa la tesi sostenuta, fra gli altri, da G. Formigoni, *Associazionismo, partito ed educazione alla democrazia nel mondo cattolico organizzato*, in «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», n. 8, 2001, pp. 51-52.

[26] Cfr. R. Ruffilli, *I partiti e il sistema dei pubblici poteri*, in G. Rossini (a cura di), *De Gasperi e l'età del Centrismo (1947-1953)*, Edizioni Cinque Lune, Roma 1984, pp. 95-108; e G. De Luna, *Partiti e società negli anni della ricostruzione*, in *Storia dell'Italia repubblicana. I. La costruzione della democrazia. Dalla caduta del fascismo agli anni Cinquanta*, Einaudi, Torino 1994, pp. 755-758.

Indubbiamente, l'inasprimento dello scontro ideologico e politico registratosi nel Paese al principio degli anni Cinquanta e la conseguente concentrazione della politica degasperiana sui problemi della «difesa della democrazia» e della lotta al comunismo erano destinati a porre in secondo piano le aspirazioni riformatrici che pure avevano caratterizzato il programma di governo al principio della prima Legislatura[27]. La radicalizzazione del confronto tra le forze politiche nei primi anni Cinquanta, del resto, se da un lato rese per molti versi impraticabile la strada delle riforme, dall'altro accrebbe, tra le file della Democrazia Cristiana, le preoccupazioni per l'emergere di conflitti ideologici tra laici e cattolici all'interno della stessa alleanza centrista, contribuendo in misura decisiva a scoraggiare l'iniziativa del partito di maggioranza e dei vari governi in un settore, quello scolastico, giudicato a torto o a ragione tra i più esposti alle polemiche e ai contrasti di natura ideologica[28].

In questo frangente, a tenere desta l'attenzione dell'opinione pubblica e della stessa classe politica nei riguardi del problema dell'educazione alla cittadinanza democratica contribuirono soprattutto gli uomini di scuola, e in particolar modo le associazioni professionali degli insegnanti medi e dei maestri elementari, che più di altri avevano occasione di sperimentare la grave carenza di un'autentica coscienza democratica nelle nuove generazioni.

Fu indubbiamente merito di tali sodalizi – e pensiamo, in particolare, all'Unione Cattolica Italiana Insegnanti Medi (UCIIM) e all'Associazione Italiana Maestri Cattolici (AIMC) – se, a partire dalla seconda metà degli anni Cinquanta, maturò tra le file della Democrazia Cristiana una nuova sensibilità in ordine all'educazione civica, e se l'istituzione di tale insegnamento nella scuola italiana divenne uno dei punti qualificanti del programma di politica scolastica attuato dal ministro della Pubblica Istruzione Aldo Moro nel corso del ministero Zoli[29]. Intervenendo alla Camera dei deputati il 24 ottobre 1957, infatti, Moro rese nota la volontà dell'esecutivo di introdurre l'educazione civica nei due cicli dell'istruzione secondaria, impegnandosi a predisporre in tempi brevi i relativi programmi didattici[30].

La decisione del governo, com'è noto, suscitò ampi consensi non soltanto negli ambienti cattolici, ma anche negli altri schieramenti politici e scolastici. Ribaltando l'atteggiamento di chiusura assunto dal mondo comunista nei primi anni Cinquanta, a questo proposito, la rivista scolastica del PCI «Riforma

[27] Cfr. Sani, *Da De Gasperi a Fanfani. «La Civiltà Cattolica» e il mondo cattolico italiano nel secondo dopoguerra*, Morcelliana, Brescia 1986; e M.G. Rossi, *Una democrazia a rischio. Politica e conflitto sociale negli anni della guerra fredda*, in *Storia dell'Italia repubblicana. I. La costruzione della democrazia. Dalla caduta del fascismo agli anni Cinquanta*, cit., pp. 924-931.

[28] Cfr. Pazzaglia, *Ideologie e scuola fra ricostruzione e sviluppo (1946-1958)*, in Pazzaglia, Sani (a cura di), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla legge Casati al centro-sinistra*, cit., pp. 463-471.

[29] Cfr. Sani, *Le associazioni degli insegnanti cattolici nel secondo dopoguerra 1944-1958*, La Scuola, Brescia 1990, pp. 99-144.

[30] Si veda l'intervento del ministro della Pubblica Istruzione Aldo Moro in Atti parlamentari, Camera dei Deputati, II Legislatura, *Discussioni*, pp. 37205-37206.

della Scuola» espresse un sostanziale appoggio all'iniziativa. In un intervento pubblicato nel febbraio 1958, infatti, la direzione del periodico manifestò la convinzione che fosse ormai necessario «suscitare nei ragazzi quelle riflessioni che s'inquadrano in quei principi di vita costituzionale che costituiscono la spina dorsale della nostra Repubblica». E ciò in quanto: «Se quei principi sono trascurati nella scuola, la formazione dei cittadini nuovi non avverrà mai. Ci chiuderemo in un circolo vizioso e la Costituzione, non sorretta dalla volontà dei cittadini, non avrà mai attuazione completa, né sarà in grado di sviluppare tutte le premesse da cui ha preso consistenza». Quasi a giustificare il mutamento d'indirizzo rispetto alle posizioni assunte in passato dai comunisti in merito all'educazione civica, la direzione di «Riforma della Scuola» sottolineava nella conclusione dell'articolo: «Aspettare che 'muti il clima politico e morale' per iniziare un'opera di rinnovamento significa rinunciare a quelle possibilità d'iniziativa che possono rompere il circolo vizioso»[31].

Anche tra le file dei laici, la prospettiva di avviare i giovani alla riflessione sui principi della Costituzione repubblicana e all'approfondimento dei valori della democrazia e della convivenza civile incontrò ampi consensi, come testimoniano le prese di posizione di autorevoli testate scolastiche e culturali: dai periodici fiorentini «Scuola e Città» e «Il Ponte» a «Il Mondo» di Mario Pannunzio[32].

Il sensibile mutamento di posizioni registrato sul finire degli anni Cinquanta negli ambienti laici e di sinistra in ordine all'introduzione dell'educazione civica nella scuola deve essere ricondotto, in primo luogo, al graduale emergere, in quegli stessi ambienti, di una più acuta percezione dei contraccolpi prodotti dalle trasformazioni socio-economiche e culturali in atto nel Paese sulla mentalità e sugli atteggiamenti del mondo giovanile. Tale ipotesi sembra trovare conferma, a nostro avviso, nella sempre maggiore attenzione dedicata in questa fase dalle riviste scolastiche e culturali d'ispirazione laica e marxista alla *questione giovanile* e, più in particolare, al preoccupante fenomeno della «perdita d'identità collettiva» e della «estraneità delle nuove generazioni agli ideali e ai valori della Resistenza e della rinascita democratica del Paese»[33].

Occorre tuttavia ricordare che, al generale favore con cui nell'ottobre 1957 era stato accolto l'annuncio di Moro dell'introduzione dell'educazione civica nelle scuole secondarie, subentrò nei mesi successivi una delusione altrettanto

[31] L'intervento della direzione del periodico era posto a commento dell'articolo di A. Vaj, *La storia del ventennio fascista e della resistenza*, in «Riforma della Scuola», n. 2, 1958, pp. 7-8.

[32] Cfr. L. Borghi, *Educazione e vita sociale*, in «Scuola e Città», n. 3, 1958, pp. 83-87; B. Betta, *Diritto della scuola e della cultura nello Stato democratico*, in «Scuola e Città», n. 6, 1958, pp. 218-226. Sulle posizioni assunte da «Il Ponte» e da «Il Mondo», si veda Sani, *«Il Mondo» e la questione scolastica 1949-1966*, La Scuola, Brescia 1987, pp. 88-89.

[33] Cfr. A. Natta, *L'educazione civica*, in «Riforma della Scuola», n. 6-7, 1958, p. 29; G. Arian Levi, *Consapevolezza della realtà attuale*, in «Riforma della Scuola», n. 6-7, 1958, pp. 14-15; D. Rosi, *Contro la pedagogia del nascondere*, in «Riforma della Scuola», n. 5, 1958, pp. 24-25; F.E. Borsani, *La funzione educativa della famiglia. Genitori e figli*, in «Scuola e Città», n. 10, 1959, pp. 353-356; E. Tarroni, *I condizionamenti socio-culturali e l'educazione*, in «Scuola e Città», n. 8-9, 1959, pp. 3-5.

generale. I programmi elaborati dal ministero della Pubblica Istruzione e promulgati con il DPR 13 giugno 1958 n. 585, infatti, suscitarono critiche e riserve un po' in tutti gli schieramenti[34]. Essi destarono, fra l'altro, non poche perplessità negli stessi ambienti scolastici cattolici per la «visione decisamente angusta e superata» e per il taglio «esasperatamente nozionistico» e meramente informativo con il quale proponevano la disciplina[35].

In sostanza, si rimproverava all'educazione civica, così come veniva proposta dai programmi del 1958, di essere poco più di una sintetica illustrazione dei principi costituzionali e degli ordinamenti dello Stato repubblicano, e di ignorare completamente le esigenze specifiche di un'educazione alla cittadinanza democratica. Al riguardo, si faceva fra l'altro notare come, nella lunga e densa *Premessa* ai programmi della disciplina, i termini 'democrazia', 'cittadinanza democratica' ed 'educazione alla democrazia' non comparissero neppure. La stessa collocazione dell'educazione civica nell'ambito dell'insegnamento della storia (quasi un'appendice di tale insegnamento) e l'esiguo spazio orario ad essa assegnato (2 ore al mese) erano destinati ad avvalorare l'impressione che, da parte del governo, si fosse inteso conferire un *basso profilo* alla nuova disciplina.

Indubbiamente, la soluzione avanzata da Moro era ben lontana da quella ispirata a grandi idealità e ad ottimistica fiducia nella capacità formativa delle nuove generazioni propria della scuola che aveva alimentato, in epoca degasperiana, i propositi riformatori del ministro Gonella. Non si può fare a meno di notare infatti che, in questo caso, l'intento di evitare contrapposizioni e polemiche tra appartenenze politiche diverse era sfociato in una scelta di sapore *minimalista*, in virtù della quale l'ambizioso obiettivo di un'educazione alla cittadinanza democratica lasciava il campo al ben più modesto disegno di un'informazione sugli ordinamenti e sui meccanismi di funzionamento del sistema politico e sull'organizzazione della società italiana.

In Senato, nella seduta del 14 ottobre 1958, Moro difese con vigore il suo operato, pur lasciando trasparire una certa consapevolezza dei limiti del provvedimento appena varato: «Ritengo – egli affermava, replicando alle critiche mosse dal senatore comunista Luporini – che sia titolo d'onore per me l'aver rotto gli indugi introducendo l'insegnamento dell'educazione civica nella scuola italiana […]. Sia pure esso inadeguato, senatore Luporini, sarà certo ugualmente fecondo. Seppure fossero vere tutte le critiche che ella ha rivolto alla nostra impostazione, l'introduzione di questo tema nuovo di studio e di meditazione nella scuola sarebbe ugualmente fecondo»[36].

---

[34] Per un quadro d'insieme, si veda Sani, *Le associazioni degli insegnanti cattolici nel secondo dopoguerra 1944-1958*, cit., pp. 142-143.

[35] Si veda ad esempio A. Granella, *Spirito e contenuto dell'educazione civica*, in *Cattedra 1959. Prontuario del professore italiano*, Edizioni UCIIM, Roma 1959, pp. 278-282.

[36] Atti parlamentari, Senato della Repubblica, III Legislatura, *Assemblea*, pp. 1749-1750.

4. Conclusioni

L'ottimismo espresso da Aldo Moro circa la fecondità del nuovo insegnamento, così come egli l'aveva concepito ed attuato, era destinato a non trovare riscontro nell'esperienza concreta. In realtà, l'educazione civica non è riuscita ad assumere una propria specifica fisionomia nel quadro della proposta formativa scolastica, né ha suscitato – se non in qualche sporadico caso – quell'attenzione e quel coinvolgimento degli insegnanti che rappresentavano la condizione prima del suo successo[37].

Più in generale, tale insegnamento ha finito per configurarsi come una sorta di riflesso della più complessiva difficoltà, non solo della scuola, ma del sistema democratico italiano nel suo insieme, a esprimere in un progetto compiuto di formazione alla cittadinanza le potenzialità ben presenti nella nostra Carta Costituzionale.

Pietro Scoppola ha ricordato, qualche anno fa, come, a fronte delle inadeguatezze e dei fallimenti sopra ricordati, pure, dal secondo dopoguerra ad oggi, c'è stata «una riserva di valori comuni legati ad un'etica popolare di matrice cristiana che non è stata intaccata dal conflitto ideologico», e che ha generato – o mantenuto in vita – «solidarietà sotterranee» e «forme di implicita tolleranza»; che ha tenuto unito il Paese negli anni del conflitto ideologico più aspro, consentendo di «mantenere i conflitti sociali e lo scontro politico entro limiti e forme civili»[38].

Condivido totalmente questa analisi. Mi domando, tuttavia, se tale «riserva di valori comuni» sia oggi ancora in grado di far fronte alle sfide in larga parte nuove che attendono il nostro Paese e se, dunque, si imponga con urgenza la necessità di ripensare, contestualmente alle riforme di ordinamento e di struttura, su cui tanto oggi si discute, quella che può e deve essere la funzione della scuola nella promozione di un sentimento autentico e condiviso della cittadinanza democratica.

[37] Cfr. Pazzaglia, *Il contributo della scuola pubblica all'educazione politica dei giovani*, in N. Galli (a cura di), *Quali valori nella scuola di Stato*, La Scuola, Brescia 1989, pp. 281-282.

[38] Scoppola, *La repubblica dei partiti. Evoluzione e crisi di un sistema politico 1945-1996*, cit., pp. 177-178.

‘Padri e madri della Repubblica’: genere e politica nella pedagogia civile

Patrizia Gabrielli

Premessa

La seconda guerra mondiale con il suo carattere di guerra totale prepotentemente investe militari e civili, anziani e bambini, uomini e donne. Queste ultime, in assenza degli uomini, svolgono compiti tradizionalmente loro preclusi e acquistano visibilità nello scenario pubblico. Sebbene il loro protagonismo sia giustificato dal ricorso al registro materno, più che da una scelta di libertà o di emancipazione, collocandosi quindi nell’alveo della tradizione e della continuità, la eccezionalità della situazione, frantumando gli spazi e i tempi del quotidiano, favorisce l’attraversamento di territori sconosciuti, di misurarsi in compiti da sempre preclusi al proprio sesso, di verificare le proprie capacità. Tutte vivono un conflitto altro rispetto agli uomini, vedono paesaggi trasformarsi repentinamente, la guerra invadere i luoghi più cari, mutare le loro condizioni di vita materiali e morali, assumere inedite responsabilità che costringono a misurare capacità e attitudini, anche quelle fino a quel momento mai messe alla prova, di cui non si possiede piena consapevolezza: «In questo giorno mi sono trovata a fare certe cose che mai avrei immaginato di fare»[1], annota una testimone sul proprio diario, introducendo alla «sua guerra», interpretata quale continua prova, secondo un orientamento comune ad altre memorie femminili. Dall’8 settembre 1943, le italiane, giovani e adulte, di diverse classi sociali si prodigano in quella che Anna Bravo ha definito «una grande opera di salvataggio»: danno riparo ai soldati allo sbando, offrono loro cibo, abiti; salvano soldati ed ebrei dalla deportazione[2]. La femminilizzazione dello scenario pubblico, l’assunzione di ruoli considerati maschili e interdetti alle donne, la fragilità degli uomini in tempo di guerra con l’indebolimento della virilità producono più di un’oscillazione delle consolidate costruzioni di genere. Il modello maschile largamente diffuso dal regime fascista, fondato sulla virilità, sulla forza, sul coraggio sprezzante della morte – «la camicia nera s’indossa per combattere e morir» recita l’inno – subisce più di un colpo, ma questi passaggi e trasformazioni non si traducono *tout court* in «passività», anzi possono «produrre meccanismi di difesa e autodi-

[1] Archivio Diaristico Nazionale di Pieve Santo Stefano, A. Giannoni, *Diario di guerra 1944-45*, p. 2.

[2] Si vedano in particolare A. Bravo, A.M. Bruzzone, *In guerra senza armi. Storie di donne 1940-1945*, Laterza, Roma-Bari 1995; si veda anche Bravo, *La conta dei salvati. Dalla Grande guerra al Tibet: storie di sangue risparmiato*, Laterza, Roma-Bari 2013.

fesa»[3]. È manifesta la preoccupazione per una presunta mascolinizzazione del genere femminile, alla quale è sottesa una concezione di un'identità sessuale incerta, degenerata e sfrenata, e per converso la femminilizzazione del genere maschile. Questi fenomeni rendono dell'immediato dopoguerra un passaggio complesso anche sul piano dei rapporti di genere e in questo quadro si assiste alla campagna suffragista, con il dispiegamento di un protagonismo che si pone in una linea di continuità con quello resistenziale, con l'impegno delle donne nel partigianato e con le molteplici forme di resistenza civile. Lungo questo crinale si gettano le fondamenta della nuova Repubblica italiana che, con il riconoscimento del diritto al suffragio femminile, prospetta una democrazia inclusiva mentre si va definendo una pedagogia civile finalizzata alla formazione della e del cittadino della nuova Italia repubblicana e democratica. Si tratta di questioni che investono sia la ridefinizione dei modelli di genere alterati dal conflitto bellico sia della guerra sia l'adeguamento ai tanti «passaggi» istituzionali e politici di quella lunga stagione di transizione[4].

Nelle pagine che seguono mi propongo di svolgere soltanto alcune delle tante possibili considerazioni e approfondimenti che il tema della pedagogia politica chiama in causa, quali la costruzione della leadership repubblicana e la circolazione di nuove forme del discorso politico. Meriterebbe una trattazione specifica il ruolo di primo piano avuto da alcune intellettuali, tra le quali spicca Anna Lorenzetto, pedagogista e docente al Magistero di Roma.

1. La costruzione della leadership

I mesi che corrono tra il 1° febbraio 1945, promulgazione del decreto Bonomi, e il 2 giugno 1946, Referendum istituzionale ed elezione dell'Assemblea Costituente[5], rappresentano un arco di tempo entro il quale si snodano importanti avvenimenti legati al tema della rappresentanza e delle rappresentazioni di genere – si pensi anche solo alle elezioni amministrative nella maggioranza dei comuni italiani tra il marzo e l'aprile – e in questa fase prende corpo il processo di definizione dei compiti e delle funzioni attribuiti alle e ai cittadini dalla giovane Repubblica con la conseguente formulazione di diritti e doveri, compiti e funzioni con le loro rispettive gerarchie interne, così come una rappresentazione congrua a tale sistema e capace di trasmettere con immediatezza, attraverso una grammatica dei segni, virtù, valori, competenze. Tali processi comprendono anche la definizione della leadership maschile che comporta una nuova considerazione per le «apparenze»[6]. Il messaggio politico

[3] C. Saraceno, *Prefazione*, in E. Dell'Agnese, E. Ruspini (a cura di), *Mascolinità all'italiana. Costruzione, narrazioni, mutamenti*, UTET, Torino 2007, pp. XI-XV, la citazione è a p. XV.

[4] M. Salvati, *Passaggi. Italiani dal fascismo alla Repubblica*, Carocci Editore, Roma 2016.

[5] Per un'aggiornata e approfondita analisi rimando a M. Ridolfi, P. Totaro (a cura di), *2 giugno. Nascita, storia e memorie della Repubblica. I numeri del referendum istituzionale*, vol. VI, Viella, Roma 2020.

passa attraverso un corpo plasmato da numerosi dispositivi disciplinari ma anche «veicolo del nostro essere nel mondo che lo stare al mondo ci costringe ad aggiustare continuamente»[7]. Questo processo investe i personaggi pubblici ma ha avuto a lungo un'accezione negativa e una connotazione femminile.

In questi anni, il leader politico attraversa una metamorfosi. Discostandosi dal passato, egli si afferma quale soggetto all'altezza dei tempi capace di incutere fiducia e rispetto, soprattutto si allontana sia dalle rigide ed elitarie pose dei notabili di età liberale sia dalla tracotante virilità del maschio fascista incarnata da Mussolini e fatta propria da uomini di diversi ceti sociali[8]. Alla costruzione di questo nuovo stile concorre l'uso di un corredo vestimentario. I leader politici sembrano dedicare attenzione al proprio aspetto e ribadire i codici della rispettabilità[9]. Rigore, compostezza, sinonimi di affidabilità, sono i valori veicolati dagli abiti, quel rigore che i leader della nuova Italia democratica devono dimostrare a confermare agli elettori anche al fine di ridurre le distanze.

Il parlamentare dell'Italia liberale manifesta i suoi tratti élitari, la rispettabilità e l'adesione al modello dell'uomo borghese, mostrando monocoli, fiori all'occhiello, baffi, barbe e cappelli, bastoni da passeggio, scarpe accuratamente lucidate, sigari e sigarette[10]. Nel dopoguerra i politici sono assai più disinvolti senza

---

[6] S.B. Kaiser, *La politica e l'estetica dello stile delle apparenze. Prospettive moderniste, postmoderniste e femministe*, in P. Calefato (a cura di), *Moda e modernità*, Palomar, Bari 1992, pp. 165-194. Per un quadro sul dibattito Ead., *Studi culturali e fashion theory*, in «Annali d'italianistica», vol. XXIV, 2006, pp. 199-209; e Ead., *Fashion theory*, in M. Cometa (a cura di), *Dizionario on line degli studi culturali*, Meltemi, Roma 2004, versione online http://www.studiculturali.it/dizionario/dizionario.html (ultimo accesso: 5/4/2023). Si veda E. Scarpellini, *Gli studi sulla moda come settore storiografico emergente*, in «Memoria e ricerca», n. 50, 2015, pp. 11-25, la citazione è a p. 20. Si rimanda a B. Burman, C. Turbin (eds.), *Material Strategies: Dress and Gender in Historical Perspective*, John Wiley and Sons Ltd, Hoboken 2003; C. Sorba (ed.), *The Clothing of Politics in XIX-XXth Centuries*, in «Contemporanea», n. 4, 2017, pp. 527-540. Si veda anche A.C. Quintavalle, *Archivio della moda*, in A. Nodolini *et al.*, *Brunetta. Moda, critica, storia*, Quaderni 54, Università di Parma, Centro Studi e Archivio della Comunicazione, Dipartimento media, Archivio della moda, Parma 1981, pp. III-XLII.

[7] C. Guillaumin, *Il corpo costruito*, in «Studi culturali», n. 2, 2006, pp. 307-342 la citazione è alle pp. 334-335.

[8] S. Gundle, *From Mussolini to Berlusconi: Masculinity and Political and Leadership in Post-war Italy,* in C. Fletcher, S. Brady, R. Moss, L. Riall (eds.), *The Palgrave Handbook of Masculinity and Political Culture in Europe*, Palgrave Macmillan, London 2018, pp. 435-455.

[9] Interessante ad esempio l'uso del colore blu, la tinta della discrezione, mentre il grigio sembra trionfare qualche anno dopo, si veda M. Pastoreau, *Bleu. Histoire d'une couleu*r, Seuil, Paris 2000; Id., *Les Couleurs de notre temps*, Christine Bonneton, Paris 2003.

[10] D.J. Cole, N. Deihl, *Storia della moda dal 1860 ad oggi*, Einaudi, Torino 2016, p. 69. L. Schettini, *Oggetti del desiderio o corpi del reato? Abiti, accessori, fotografie e modelli di genere tra Otto e Novecento*, in «La camera blu. Rivista di studi di genere», n. 9, 2013, http://www.serena.unina.it/index.php/camerablu (ultimo accesso: 5/4/2023); Ead., *Il gioco delle parti. Travestimenti e paure sociali tra Otto e Novecento*, Le Monnier, Firenze 2012. Merita sottolineare con l'Autrice, la natura mono-sessuale è intaccata dall'esibizione che ne fanno alcune intellettuali o per esprimere nuove forme di soggettività. Per un quadro sul tema moda e costruzioni di genere si veda D. Crane, *Questioni di Moda. Classe, genere e identità nell'abbigliamento*, Franco Angeli, Milano 2004; J.S. Cassagnes-Brouquet, Ch. Dousset-Seiden, *Genre, normes et langages du costume*, in «Clio. Femmes, genre, histoire. Costumes», n. 36, 2012, pp. 7-19 ; «Clio. Femmes, genre, histoire. Objes et fabrication du genre», n. 40, 2014.

né baffi né barbe, le conservano soltanto alcuni parlamentari della generazione degli anziani appartenenti al ceto politico dello Stato liberale[11], gli altri esibiscono uno stile più disinvolto: Nenni al cappello ha sostituito il basco quasi a rappresentare la potenziale evasione dal gruppo; De Gasperi che indossa il cappello ed esibisce la sigaretta; Togliatti a capo scoperto sfoggia un taglio di capelli che lascia libera la fronte. I bastoni sono scomparsi, unico scenario che li contempla è quello alpino, lo stringe tra le mani anche Nilde Iotti. Basta con il monocolo, esibito pure da Mussolini, si indossano occhiali con montature lineari e semplici. Qualche catenella spunta dal panciotto di pochi onorevoli, la maggioranza l'orologio lo porta a polso e non ne fa particolare sfoggio. All'occhiello della giacca raramente si vedono fiori, fanno eccezione le serate di gala, mentre dal taschino si affacciano lindi e stiratissimi, probabilmente inamidati, fazzoletti bianchi: sono segno di distinzione e il loro candore rimanda all'igiene, compresa quella morale, e al decoro[12]. Le cartelle in cuoio o in pelle divengono l'oggetto inseparabile dall'uomo politico, al loro interno si raccolgono ordinatamente carte e appunti di lavoro: sono l'emblema della laboriosità.

Per la donna politica, al di là di ogni appartenenza di partito e gerarchia di ruoli, il discorso è complesso e presenta più di un'ambivalenza. La sua definizione si misura con un processo di svalutazione imperniato sulla ridicolizzazione, il richiamo ad aspetti distanti dalle virtù di compostezza, rigore, razionalità, decoro che il governo della cosa pubblica richiede, talenti definiti tra Ottocento e Novecento per l'uomo della borghesia vincente, e incarnate dall'«uomo politico» che la rappresenta[13].

Questa caratterizzazione, che affonda le proprie radici nel passato e si struttura gerarchicamente, trova un *medium* espressivo nel corpo, a cominciare dai caratteri somatici, dalle caratteristiche fisiche e da quella gamma di virtù ritenute fondative il modello femminile, quali eleganza, compostezza, moralità, modestia. Queste pratiche discorsive concorrono a ricondurre la novità del diritto di rappresentanza nel quadro di una rassicurante immagine femminile, secondo un dispositivo discorsivo diretto a derubricare doti ed esperienza professionale[14].

La rappresentazione dominante pone un deciso accento sulle apparenze, sugli abiti e sulle virtù fisiche, mentre si insiste sulla mascolinizzazione e sulla ambigua identità della donna politica: il messaggio è estremizzato dalla satira.

---

[11] Si veda Gundle, *La mascolinità del leader politico nell'Italia del dopoguerra: le nuove forme di un dominio tradizionale*, in P. Gabrielli (a cura di), *Elette ed eletti. Rappresentanza e rappresentazioni di genere nell'Italia Repubblicana*, Rubbettino, Soveria-Mannelli 2020, pp. 21-37. Nello stesso volume si veda anche il saggio di G. Cioci, *Il guardaroba parlamentare: la rappresentazione del «corpo politico» attraverso l'abito*, pp. 135-148.

[12] Sulla storia degli oggetti e gli studi sulla cultura materiale si veda C. Lunghi, M.A. Trasforini (a cura di), *La precarietà degli oggetti: estetica e povertà*, Donzelli, Roma 2010.

[13] G. Mosse, *La nazionalizzazione delle masse. Simbolismo politico e movimenti di massa in Germania (1812-1933)*, Il Mulino, Bologna 1975. Si veda A. Mclaren, *Gentiluomini e canaglie, L'identità maschile tra Otto e Novecento*, Carocci, Roma 1999.

[14] A. Garofalo, *L'italiana in Italia*, Laterza, Bari 1956, p. 45.

Testimonianze di vario tipo restituiscono l'immagine di parlamentari che non vestono certo con casualità, sebbene sia tangibile la preoccupazione di non allontanarsi radicalmente dallo stile necessariamente spartano delle donne dei ceti popolari, al contempo è possibile cogliere l'avvio di una ricerca estetica capace di trasmettere il cambiamento. Senza evidenti distinzioni rispetto all'appartenenza politica, le donne nelle istituzioni, presto individuano nel completo gonna e giacca l'abito libero dagli «impedimenti»[15]. Affermatosi tra Otto e Novecento, il *tailleur* «di stoffa ruvida e resistente, quasi maschile, e dalle tinte per lo più neutre»[16], comincia a diffondersi occupando il guardaroba delle signore della piccola e della media borghesia. La sua praticità e semplicità lo rendono apprezzabile agli occhi delle suffragiste come confermano le rigorose giacche e le altrettanto lineari gonne delle divise adottate dalle inglesi di primo Novecento, vendute in negozi gestiti dalle associazioni. Nel secondo dopoguerra, con maggiore evidenza dalla fine del decennio, il tailleur, appare come l'unico omologabile, o almeno analogo, al classico completo maschile, come 'abito della donna politica'.

A partire dagli anni Cinquanta sia le trasformazioni strutturali, con il primo timido avvento dei consumi e con l'affermazione di nuovi immaginari che il cinema propone con successo, sia i cambiamenti e l'affermazione nel mercato internazionale della moda italiana, che scopre l'«enorme potenziale creativo»[17], intervengono sulla rappresentazione (e sull'autorappresentazione) delle e dei politici. L'immagine diviene più fluida e armonica rispetto alla società nel suo insieme, a partire da un'estetica della corporeità vicina agli orientamenti dei consumatori.

Gli accessori, assicurando «l'immediata realizzazione di una trasformazione del sé, divengono elemento di connotazione e di distinzione»[18]. *Foulard*, spille, fili di perle per le donne, occhiali da sole per gli uomini, come un tempo cappelli e bastoni, sono i segni di distinzione, e questi – una volta usciti dalle strettoie imposte ai consumi nella fase della Ricostruzione – saranno largamente usati nella definizione della donna e dell'uomo politico a partire dai loro abiti[19].

Al contempo cambiano gli sfondi, i luoghi, le posture, in sintesi si colgono nuovi posizionamenti dell'uomo e della donna politica nella dimensione pubblica e privata. Tali aspetti possono risultare utili sia per ribadire gerarchie di genere sia per ridurre quelle tra elettori ed eletti/elette ed elettrici.

---

[15] Si vedano le osservazioni di Trasforini, *Le "flâneuses". Corpi spazi di genere fra modernità e postmodernità*, in «Studi culturali», n. 2, 2010, 239-260, la citazione è a p. 242.

[16] A. Gigli Marchetti, *Dalla crinolina alla minigonna: la donna, l'abito e la società dal XVIII al XX Secolo*, CLUEB, Bologna 1995, la citazione è a p. 176. Si vedano anche le osservazioni di S. Gnoli, *Un secolo di moda italiana. 1900-2000*, Meltemi Editore, Milano 2015, p. 94.

[17] Ead., *Un secolo di moda italiana,* cit., p. 98.

[18] Gundle, *Glamour: a History*, Oxford University Press, Oxford-New York 2008, p. 389. R. Barthes, *L'Ouverture sociologique*, Seuil, Paris 1985.

[19] Sull'uso degli accessori per marcare le differenze individuali e identitarie e la sua evoluzione si veda A. Giancola, *Accessori: strategie della moda e identità giovanile*, in B. Valli, B. Barzini, P. Calefato (a cura di), *Discipline della moda*, Liguori Editore, Napoli 2003, pp. 237-250.

Nei primi anni della Repubblica, le deputate sono rappresentate nelle proprie abitazioni e la domesticità è esaltata dalla stessa stampa dell'associazionismo politico femminile. In risposta all'immagine radicata tra Otto e Novecento, della ribelle sguaiata e pericolosa, capace di soggiogare gli uomini, il Partito comunista italiano e l'UDI scelgono una strategia difensiva imperniata sul materno nell'intento di dimostrare la conciliabilità tra due ruoli, madre e professionista della politica, considerati antitetici, al fine di scongiurare la temuta mascolinizzazione. Il «privato» dell'uomo politico resta a lungo un ibrido: il giardino della propria casa, lo sfondo di panorami alpini e la montagna è simbolo di rigore, forza, austerità, mentre la dimensione relazionale è citata con lo scopo di rafforzare la completezza del soggetto che resta saldamente collocato negli spazi pubblici[20]. Non di rado Togliatti, De Gasperi, Nenni vengono rappresentati nella cornice familiare. Ritratti nella propria casa, nel proprio giardino, al caminetto, essi godono il meritato riposo tra la moglie e i figli. Si tratta però di brevi pause, la mente del politico resta rivolta alla gestione della cosa pubblica anche quando viene colto in un momento conviviale, al ristorante o nel proprio salotto.

I processi di modernizzazione, sebbene né lineari né tantomeno progressivi, coinvolgono modelli e stili di vita che producono narrazioni più dinamiche rispetto al passato. Riviste e giornali richiamano l'attenzione dell'opinione pubblica sul 'privato' delle parlamentari, su vacanze, interessi culturali e svaghi. Non diversamente per i parlamentari. Si coglie un aumento quantitativo di immagini che ritraggono i politici in casa, in vacanza, in occasioni conviviali che producono alcuni slittamenti semantici sull'austerità dell''uomo tutto d'un pezzo', per rappresentare, invece, soggetti *in carne ed ossa* con interessi e sentimenti comuni a quelli all'elettorato, mentre l'invadenza del privato, le pose disinvolte che rimandano alla relazione e all'affabilità, introducono cambiamenti nel canone della maschilità. Il politico assume pose familiari, acquista corporeità, distribuisce sorrisi che infondono simpatia e serenità. La «politica del sorriso» – suggerita da Concetto Marchesi al PCI – affascina tutte le forze politiche[21] e i leader vi si adeguano.

[20] Sul rapporto spazi-genere e sulla «città costruzione» discorsiva si vedano almeno Trasforini, *Arte a parte. Donne artiste tra margini e centro*, Franco Angeli, Milano 2000, con particolare riferimento al saggio di G. Pollock, e Ead., *Le "flâneuses". Corpi spazi di genere fra modernità e post-modernità*, cit.; G. Nuvolati, *L'interpretazione dei luoghi: flânerie come esperienza di vita*, University Press, Firenze 2013; Ch. Bard (sous la direction de), *Le Genre des territoire féminin, masculin, neutre*, Presses de l'Université d'Angers, Angers 2004.

[21] Si vedano Gundle, *I comunisti italiani tra Hollywood e Mosca*, cit.; F. d'Almeida, *Vendere al meglio la propria immagine: mimica facciale e seduzione da parte dei parlamentari francesi e italiani*, in A. Baravelli (a cura di), *Propagande contro. Modelli di comunicazione politica nel XX secolo*, Carocci, Roma 2005, pp. 227-246. Su consumi e genere resta fondamentale V. De Grazia, E. Furlought (eds.), *The Sex of Things: Gender and Consumption in Historical Perspective*, Berkeley University of California Press, Berkeley 1996. Sugli esiti della modernizzazione sulla propaganda politica in Italia svolge interessanti osservazioni M. Ravveduto, *La nazione del miracolo. L'Italia e gli italiani tra Storia, memoria e immaginario (1963-1964)*, Castelvecchi, Roma 2018.

La paternità, elemento tutt'altro che trascurabile nella definizione del maschile, ha subito un duro colpo con la guerra, concorre alla costruzione dell'uomo politico, ma in molti casi questo ruolo, che per la sua messa in scena richiede la presenza di figli e mogli, sembra avere una funzione ridotta. Volgendo lo sguardo agli interni, o meglio al posizionamento dell'uomo politico nello spazio privato, sebbene si affaccino sulle riviste immagini di amorevoli padri, di fatto prevalgono le scrivanie, oggetto simbolo del lavoro intellettuale che il ruolo di eletto richiede: il privato della dimensione maschile continua a restare escluso o, comunque, sullo sfondo del palcoscenico pubblico, mentre le relazioni coniugali sono utilizzate, nel caso coinvolgano due parlamentari, a scopi delegittimanti[22].

Per le Costituenti e le parlamentari della Prima Legislatura la valorizzazione si fonda sulla maternità e, in qualche caso, padri o mariti autorevoli restano fonti legittimanti. La satira, invece, gioca sulle opposizioni, demolisce l'autorevolezza femminile, incarnata dalla virago, per insistere sulla sottomissione maschile.

L'immagine di soggetti sopraffatti, poco virili, nell'arco di un decennio è utilizzata sostanzialmente per indicare rapporti gerarchici tra le diverse forze politiche. La perdita di virilità resta centrale ma diviene metafora dei rapporti politici interni ai parlamentari. Senza lesinare si ricorre al binomio oppositivo mascolinità-potere, femminilità-sottomissione, sottintesi restano i canoni egemonici eterosessuali. La messa in ridicolo – se si escludono i trinariciuti e le trimammellute di Giovanni Guareschi – passa attraverso categorie e valutazioni inscritte nella dimensione politica: vincitori-vinti, forti-deboli, astuti-ingenui, arguti-ignoranti.

Negli anni del 'boom' si coglie però un interesse meno vivo, sebbene meno discriminante, verso le elette sempre meno presenti nelle cronache dei rotocalchi. Un dato da mettere in relazione con il ristretto numero di elette ma che merita di essere indagato in profondità alla luce dei più ampi fenomeni che investono il Paese.

2. Costruire l'alterità: miti, ricorrenze, simboli

Il riconoscimento del suffragio femminile attivo e passivo, la progettualità di una democrazia partecipata condivisa dai partiti di massa e dalle associazioni femminili ad essi legate, implicano, tra l'altro, la definizione di nuove pratiche politiche e di specifiche forme di pedagogia finalizzate a riscuotere il consenso delle masse femminili coinvolte nelle tornate elettorali e a incentivare la loro

[22] D'Almeida, *Sull'utilizzo della vita privata nella (de)legittimazione politica*, in F. Cammarano, S. Cavazza (a cura di), *Il nemico in politica. La delegittimazione dell'avversario nell'Europa contemporanea*, il Mulino, Bologna 2010, pp. 155-170. Si veda anche W. Parkins (ed.), *Fashioning the Body Politics. Dress, Gender, Citizenship*, Oxford-New York, Berg 2002.

partecipazione. L'UDI e il Centro italiano femminile (CIF) si lanciano senza risparmio di energie in quest'opera: pubblicano opuscoli e articoli, promuovono comizi su caroviveri e approvvigionamento, mancanza di alloggi, di scuole e ospedali, difesa dell'infanzia. Sembrano però profilarsi all'orizzonte insieme a nuovi contenuti anche nuove forme di comunicazione della politica, di simbologie identitarie atte a dare risalto all'appartenenza di genere oltre a quella politica. Sebbene le associazioni dell'Italia repubblicana si muovano incerte nei territori della memoria e negli spazi simbolici per l'assenza di una consolidata tradizione alle spalle, traspare dai loro tentativi la consapevolezza, seppure timida, di dare spessore e visibilità diffusa alla loro esperienza attraverso la costruzione di un'identità definita e immediatamente percepibile[23]. Si assiste allora alla ricerca di linguaggi e di segni capaci di collegarsi a un universo di valori di riferimento, di suscitare emozioni, di alimentare un comune sentire[24]. La dimensione estetica della politica richiama la sensibilità dell'associazionismo femminile che presta attenzione alle coreografie e, con pochi mezzi, avvalendosi delle capacità domestiche, cura nei particolari l'allestimento delle proprie iniziative. Bandiere, striscioni e drappi, spille e distintivi divengono strumento per la propaganda e per la costruzione delle identità politiche, sono esibiti con orgoglio dalle comuniste come dalle cattoliche nello spazio pubblico, mentre si intensificano le coreografie che fanno da sfondo alle tante attività[25]. Questi strumenti, raggiungendo la sfera delle emozioni e dei sentimenti, in un mutuo scambio tra valori individuali e valori condivisi, conferiscono visibilità e notorietà alle identità politiche[26]. Non è da sottovalutare in questa cornice, l'esperienza accumulata nell'emigrazione antifascista, quando le pratiche discorsive della politica, inaugurate dai partiti social-comunisti all'estero, influenzarono i gruppi femminili di lingua italiana che si avvalsero di differenti mezzi al fine di garantirsi uno spazio. Attraverso feste e momenti di socialità, ricorrenze e anniversari, fino alla edificazione di un tempio di eroi ed eroine da cui attingere forza e conforto, queste organizzazioni intervennero nello scenario pubblico definendo le forme della propria autorappresentazione[27]. Sulla scia di questa esperienza l'UDI si cimentò in un progetto di definizione dell'identità «attra-

[23] D.J. Kertzer, *Riti e simboli del potere,* Laterza, Roma-Bari 1989, cit., p. 8: «Il rituale politico ci fornisce il modo per comprendere cosa accade nel mondo, poiché il mondo in cui viviamo, per essere compreso, ha bisogno di essere semplificato drasticamente».

[24] S. Moscovici, *La fabbrica degli dei. Saggio sulle passioni individuali e collettive*, Il Mulino, Bologna 1991, a p. 72 lo studioso sottolinea lo stato particolare in cui si trovano coloro che prendono parte al rito, non solo le energie risultano sovraeccitate e più vive le passioni ma attraverso la ritualità si rinvigorisce il senso di comunione.

[25] Mi sono soffermata su questi aspetti in altre occasioni, si veda Gabrielli, *La pace e la mimosa. L'Unione donne italiane e la costruzione politica della memoria (1944-1945)*, Donzelli, Roma 2005.

[26] Ridolfi, *Propaganda e comunicazione politica: storia e trasformazioni nell'età contemporanea*, Mondadori, Milano 2004 e Id., *Italia a colori. Storia delle passioni politiche dalla caduta del fascismo ad oggi*, Mondadori Education, Firenze 2015.

[27] Mi sono soffermata su questi aspetti in Gabrielli, *Col freddo nel cuore. Uomini e donne nell'emigrazione antifascista,* Donzelli, Roma 2004.

verso l'assemblaggio di segni» capaci di colpire nella percezione visiva ed emotiva[28], di cui l'8 marzo, Giornata internazionale della donna, è uno degli esempi più eclatanti. I nuovi soggetti politici che popolano lo scenario del dopoguerra colgono la nuova dimensione di massa del 'fare politica' e la necessità di linguaggi diversificati. Da qui la ricerca di un insieme di figure e segni in grado di richiamare un corredo di valori di riferimento volta a stimolare la dimensione emozionale e, attraverso le semplificazioni, capace di tessere le trame di un comune sentire. Soprattutto nelle zone più arretrate del Paese, la realizzazione di spazi ludici e la ricerca di simboli si configura quale strumento significativo per la circolazione di progetti e idee, che incontravano nel basso tasso di alfabetizzazione, non solo politica, un grave ostacolo. Bene lo coglieva la sindaca di Massa Fermana, Ada Natali, che così annotava: «L'educazione ideologica e politica è molto bassa; le nostre donne sono abituate alla vita chiusa nella cerchia della famiglia e dei conoscenti, sono sentimentali, piene di pregiudizi specie le piccolo-borghesi e il ceto medio. Più semplici e spicce le contadine e le operaie»[29].

Incontri ristretti, piccole riunioni nei luoghi di lavoro e nei caseggiati, per discutere del quotidiano potevano rivelarsi un'occasione per imparare a esprimere i bisogni. Ada Natali sosteneva, insomma, l'educazione alla sociabilità, passo indispensabile per l'educazione alla politica. Presenti, tuttavia, interventi di carattere più propriamente culturali diretti a offrire una tradizione politica al femminile e, in questo ambito. «Noi donne», si configura quale interessante laboratorio di costruzione di una memoria femminile.

La rivista pubblica articoli sulle eroine del Risorgimento e della Resistenza, sul suffragismo, un tema, quest'ultimo, che torna alla ribalta nel 1955, a dieci anni di distanza dal decreto Bonomi.

Sul decennale convergono le iniziative del Consiglio della Donna e dell'Assemblea delle donne elette, mentre «Noi donne» offre alle lettrici notizie e testimonianze di alcune esponenti del Comitato pro voto. Tra queste Teresita Sandewsky Scelba, presidente dell'Alleanza femminile italiana[30], convinta suffragista; di Josette Menasce Lupinacci, responsabile del movimento femminile liberale e socia del CNDI (Comitato Nazionale Donne Italiane), sostenitrice delle politiche unitarie del 1945, che avevano visto donne considerarsi «non più soltanto tra noi alleate ma amiche». Accanto alle interviste compaiono ar-

[28] G. Ceriani, *Introduzione*, in J.M. Flach, *Identità visiva. Costruire l'identità a partire dai segni*, Franco Angeli, Milano 1997, pp. 11-20: «Identità come progetto, come coerenza nella prassi, come riconoscimento sicuro di attributi (di forma, di contenuto) caratterizzanti. Identità oltre le differenze riscontrabili sul piano della manifestazione, oltre la contraddittorietà eventuale delle figure che la supportano, come schema di rappresentazione che consegna all'osservatore di raffigurare in modo coeso le istruzioni cognitive fornite dal testo» (p. 15).

[29] *Ibid*. Anche Lea Trivella, tra le fondatrici dell'UDI di Ascoli, ha sottolineato l'apatia delle donne picene, cfr. L. Trivella, *La mia vita vissuta*, Argalìa, Urbino 1970, p. 59.

[30] M.A. Serci, *Un'associazione d'élite. L'Alleanza Femminile Italiana (1944-1950)*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2020.

ticoli che trasmettono il febbrile entusiasmo del febbraio 1945: si ricordava la Settimana pro voto e la raccolta di firme, i comizi e le riunioni mentre Maria Antonietta Macciocchi, Dina Bertoni Jovine offrivano alle elettrici sintetiche storie del femminismo italiano. Il momento di maggiore esposizione pubblica fu, in quel 1955, l'incontro nazionale a Roma per celebrare «solennemente» l'anniversario, l'eroina prescelta a simboleggiare la solenne ricorrenza, fu Eleonora Fonseca Pimentel: il suo volto severo fu stampato sugli opuscoli diffusi per l'occasione, mentre rami di mandorlo fiorito, capace di evocare la «gioiosa speranza» e la «imminente primavera», divennero il simbolo della ricorrenza. Nella capitale, un mandorlo fu esposto nella sala del Cinema Adriano, che ospitava la celebrazione. Una grossa scritta «1945-1955» accoglieva le partecipanti che ascoltarono gli interventi di Maria Maddalena Rossi, presidente dell'UDI, di deputate, senatrici e amministratrici comunali, tutte lì a testimoniare la presenza in Italia delle donne nelle istituzioni. Sempre nel febbraio del 1955 Anna Banti indicava nel suffragio femminile un momento di crescita politica e individuale, aspetto quest'ultimo che pareva accantonato dopo il clima effervescente dei primi anni:

> «Fra tante commemorazioni che il nostro tempo sordo e confuso si propone di celebrare, era lecito sperare che quest'anno tutte le donne italiane (più della metà della nostra popolazione) avrebbero concordemente ricordato con legittima soddisfazione il decimo anniversario del loro ingresso nella vita politica nazionale. Le ragazze di vent'anni non ci avranno magari fatto caso, esse ne avevano dieci nel '45, erano bambine e ancora intronate dalla guerra. Ma le loro mamme e sorelle maggiori non possono aver dimenticato il giorno che per la prima volta arrivò al loro nome la schedina del censimento elettorale; e quell'altro che, chiuse e difese dalle pareti della cabina, ebbero il diritto e, soprattutto il dovere, di esprimere una opinione politica che né padre né marito né fratelli potevano imporre alla loro libera coscienza. Legate ai mille impegni della vita domestica e soggette più di ogni altro cittadino alle regole di un costume familiare spesso duro e severo, dovevano per la prima volta rispondere alla domanda che una voce anonima, ma solenne, rivolgeva a loro come ai loro uomini, sul modo come avrebbero voluto che il paese fosse governato»[31].

In quel 1955, intellettuali, militanti, donne di partiti diversi, con maggiore visibilità rispetto al passato, si cimentarono in un'opera di pedagogia civile ricordando alle italiane e agli italiani, persino ai più giovani – come sottolinea la scrittrice Anna Banti – che la Repubblica italiana era nata anche con il voto e con la partecipazione delle donne, oramai da dieci anni cittadine.

[31] A. Banti, *Un anniversario turbato,* in «Noi donne», n. 7, 1955, p. 9.

‘Essere comunisti italiani’: tra modelli rivoluzionari e pedagogia repubblicana

Alexander Höbel

1. La formazione nella cultura politica del PCI

Il tema della formazione dei militanti, e in generale delle classi popolari, è sempre stato centrale nella storia dei comunisti italiani, da quella che è stata definita l’«ossessione pedagogica» di Gramsci[1] alle scuole di partito organizzate negli anni della clandestinità, ai corsi tenuti in carcere e al confino, fino al sistema di scuole e corsi volti alla formazione dei quadri strutturato nel secondo dopoguerra. «Una magnifica ossessione» – com’è stato scritto –, nella quale si manifestava quella «vocazione pedagogica» che caratterizzò sempre il PCI[2].

Col ‘partito nuovo’, però, la formazione dei militanti non venne finalizzata solo a plasmare dei buoni comunisti, ma anche alla ‘formazione dell’uomo repubblicano’, ossia alla costruzione di una cittadinanza attiva e consapevole ispirata ai principi della Costituzione. Come ha osservato Fabio Pruneri, tale innovazione avvenne «travasando, senza dispersioni, il patrimonio di valori dei rivoluzionari della prima ora alle giovani generazioni»[3], ai «nuovi quadri» approdati al PCI sull’onda della lotta di liberazione, cercando di trasmettere loro la «pratica dello studio quotidiano»[4] e il senso della militanza come scelta di vita appresi negli anni della clandestinità. Veterani e militanti più giovani erano ora impegnati assieme in un duplice sforzo: da un lato «l’edificazione del partito […], dall’altro la costruzione della Repubblica»[5]. La «funzione “pedagogica” del gruppo dirigente del Pci» era dunque «volta non solo al consolidamento del partito […] ma anche alla crescita sostanziale degli iscritti ed elettori alla partecipazione politica»[6].

Come affermò Mario Spinella, che fu il primo direttore della Scuola di Frattocchie, il PCI si assunse «la funzione di moderno educatore collettivo […] organizzando e portando a una vita associativa le masse popolari, chiamando operai, braccianti, contadini a discutere i problemi politici, economici, culturali nelle loro cellule, abituando al dibattito democratico e al lavoro collegiale, alla

---

[1] A. d’Orsi, *Gramsci. Una nuova biografia*, Feltrinelli, Milano 2018, pp. 92-96.

[2] G. Falconi, *Una magnifica ossessione. La vocazione pedagogica del Pci*, Harpo, Roma 2016.

[3] F. Pruneri, *La formazione dell’uomo repubblicano nel Partito Comunista Italiano (1945-1953)*, in «Annali di storia dell’educazione e delle istituzioni scolastiche», n. 8, 2001, p. 102.

[4] *Ivi*, p. 109.

[5] *Ivi*, p. 102.

[6] *Ivi*, p. 104.

lettura quotidiana della stampa, all'opera di proselitismo e di agitazione politica, milioni di uomini e di donne»[7].

La Costituzione, delineando un progetto di società coerente con la strategia della democrazia progressiva e delle riforme di struttura impostata da Togliatti, costituiva l'elemento unificante tra 'il sol dell'avvenire', la prospettiva di trasformazione della 'via italiana al socialismo', e l'affermarsi intanto di una piena cittadinanza delle classi lavoratrici: non una *integrazione negativa* all'interno di uno Stato monoclasse dominato dai ceti possidenti, ma una presenza forte, un protagonismo diffuso, visti come tappe di un percorso che avrebbe portato all'avvento di quelle stesse classi lavoratrici alla direzione dello Stato; la Repubblica avrebbe dovuto diventare fino in fondo *res publica*, sottratta al controllo dei grandi gruppi economici nazionali e internazionali, e così anche realmente indipendente nello scenario globale.

Non a caso, il PCI si presentava come un partito internazionalista, legato all'URSS e a quello che si definiva «il campo della pace e del socialismo», ma anche profondamente 'nazionale', e questa sintesi aveva riflessi evidenti sul piano simbolico: il tricolore era stato affiancato al fazzoletto rosso già durante la Resistenza, con le Brigate Garibaldi, e non a caso era stato l'eroe del Risorgimento, il leader delle sue componenti più avanzate, a costituire la figura simbolo, come già era stato in Spagna per i volontari italiani delle Brigate internazionali, e come sarà nelle elezioni del 1948 in cui il suo volto rappresenterà il Fronte democratico popolare[8]. E anche successivamente, nell'iconografia del PCI, «non manc[herà] mai, accanto al vessillo rosso, simbolo della rivoluzione, il tricolore»[9]. Si trattava, osserva ancora Pruneri, di «un patriottismo di tipo nuovo non privo di contraddizioni»[10]: certamente «l'essere comunista e l'essere italiano non coincidevano»[11]; tuttavia, «tali appartenenze, quella nazionale e quella partitica, costituivano […] elementi costantemente correlati»[12].

Nel gruppo dirigente comunista, fu in primo luogo Togliatti a farsi promotore di questa duplice identità, e in parte anche a impersonarla quale «uomo di frontiera»[13]: era il dirigente prestigioso della Terza Internazionale, il cui nome si legava innanzitutto alla svolta dei Fronti popolari antifascisti e della lotta

[7] *Ivi*, p. 119.

[8] Cfr. R. Colozza, *Repubbliche rosse. I simboli nazionali del Pci e del Pcf (1944-1953)*, Clueb, Bologna 2009; G. Bassi, *Non è solo questione di classe. Il "popolo" nel discorso del Partito comunista italiano (1921-1991)*, Viella, Roma 2019, pp. 74-79. Sulla valorizzazione della figura di Garibaldi da parte di Luigi Longo e Pietro Secchia, mi permetto di rinviare alle relative voci da me curate in Comitato nazionale per le celebrazioni del bicentenario della nascita di Giuseppe Garibaldi, *Giuseppe Garibaldi. Due secoli di interpretazioni*, a cura di L. Rossi, Gangemi, Roma 2010, pp. 223-225 e 376-378.

[9] Pruneri, *La formazione dell'uomo repubblicano*, cit., p. 103.

[10] *Ibid*.

[11] *Ibid.*

[12] *Ibid.*

[13] A. Agosti, *Togliatti. Un uomo di frontiera*, UTET, Torino 2003.

per la pace, ma era anche colui il quale, con la svolta di Salerno e prima ancora coi discorsi da Mosca di Radio Milano Libertà, aveva lanciato la politica di unità nazionale del PCI, ponendo in primo piano la liberazione del Paese dai nazifascisti e la sua indipendenza, e dunque la difesa «degli interessi nazionali, che il fascismo [aveva] trascinato nel fango e tradito»[14], ottenendo al tempo stesso che l'Assemblea costituente fosse messa all'ordine del giorno e accettata da tutte le forze in campo.

I comunisti italiani – chiarì Togliatti nel 1944 – non volevano 'fare come in Russia'; quella nella quale erano impegnati in prima linea era sì una rivoluzione, ma una rivoluzione democratica, i cui obiettivi erano dunque diversi da quelli dei bolscevichi nella Russia del 1917. Si trattava di costruire una «democrazia di tipo nuovo», popolare, «progressiva»[15].

Nella costruzione dell'identità del comunismo italiano, e come principale ispiratore della sua «politica "nazionale"» e democratica, Togliatti si riallacciò esplicitamente a Gramsci[16], valorizzandolo al massimo e divulgandone l'elaborazione a partire dalla pubblicazione delle *Lettere dal carcere* e soprattutto dell'edizione tematica dei *Quaderni*[17]. Gramsci era stato indubbiamente un rivoluzionario, esponente riconosciuto del movimento comunista internazionale; era stato il «capo della classe operaia italiana» – come Togliatti aveva scritto in un articolo in morte del suo compagno e maestro scritto nel 1937 e ripubblicato in opuscolo nel 1944 e poi nel 1950[18] –; tuttavia, come precisò nel 1947, il «patrimonio» teorico e politico che aveva lasciato non era «solo dei comunisti», ma «di tutti gli italiani, di tutti i lavoratori che combattono per la loro emancipazione»[19]. Gramsci – aggiungerà ancora nel 1958 – era stato «uno dei più originali pensatori dei nostri tempi, il più grande degli italiani dell'epoca nostra»[20]: «un grande italiano», dunque, oltre che un grande comunista; l'iniziatore di una specifica tradizione, quella del comunismo italiano, che si riallacciava al marxismo-leninismo non meno che alla grande tradizione del pensiero progressivo del nostro paese, da Vico a Croce, da De Sanctis a La-

[14] P. Togliatti, *La politica di unità nazionale dei comunisti*, Rapporto ai quadri della organizzazione comunista napoletana, 11 aprile 1944, in Id., *La politica nel pensiero e nell'azione*, a cura di M. Ciliberto, G. Vacca, Bompiani, Milano 2014, p. 575.

[15] *Ivi*, p. xxxv. Si vedano a tale proposito le riflessioni di G. Vacca, in Togliatti, *La politica nel pensiero e nell'azione*, cit., pp. 480, 489-494.

[16] Ercoli [Togliatti], *La politica di Gramsci*, in «l'Unità», ed. merid., 30 aprile 1944, in Id., *La politica nel pensiero e nell'azione*, cit., pp. 994-996.

[17] Cfr. *Togliatti editore di Gramsci*, a cura di C. Daniele, *Introduzione* di Vacca, Carocci, Roma 2005; F. Chiarotto, *Operazione Gramsci. Alla conquista degli intellettuali nell'Italia del dopoguerra*, con un saggio di A. d'Orsi, Bruno Mondadori, Milano 2011.

[18] Togliatti, *Antonio Gramsci capo della classe operaia italiana*, in «Lo Stato operaio», n. 5-6, 1937, ora in Id., *La politica nel pensiero e nell'azione*, cit., pp. 963 e segg.

[19] Id., *Antonio Gramsci*, in «Rinascita», IV, n. 4, aprile 1947, ora in Id., *La politica nel pensiero e nell'azione*, cit., p. 1040.

[20] Id., *Il Partito comunista italiano*, Nuova Accademia, Milano 1958, ora in Id., *La politica nel pensiero e nell'azione*, cit., p. 1733.

briola. Per individuare tale specificità, nel 1961, intervenendo alla riunione del Comitato centrale dedicata alla 'partecipazione dei giovani alle lotte per il rinnovamento democratico e il socialismo', Togliatti propose una sintesi: «la linea di Marx-Labriola-Lenin-Gramsci-Partito comunista»[21].

2. La pedagogia di partito

Ma come si traduceva tale impostazione di cultura politica nella pedagogia di partito? Secondo Andrea Pozzetta, che alla formazione dei quadri del PCI ha dedicato un interessante volume, nei primi anni del secondo dopoguerra il gruppo dirigente comunista cercò di «divulgare il pensiero gramsciano rimanendo all'interno del canone culturale staliniano», mirando a «un equilibrio tra Gramsci e la politica culturale sovietica» di fatto «sbilanciato verso quest'ultima»[22]. Il principale merito di Gramsci veniva individuato nell'aver 'tradotto' nel contesto italiano gli insegnamenti di Lenin e del bolscevismo: la sua, insomma – si leggeva nel *Breve corso Togliatti* sulla storia del PCI del 1953 –, era soltanto «la prima, magistrale applicazione del metodo marxista-leninista» alla situazione italiana[23]. D'altra parte, fino alla metà degli anni Cinquanta, per affrontare questioni teoriche e storiche si utilizzavano spesso le sillogi di Stalin – dai *Principi del leninismo* al *Breve corso* di storia del PCUS –, anche perché la loro stessa schematicità le rendeva «accessibili a chiunque»[24].

Ma soprattutto forte era l'influenza dell'esempio sovietico, della 'patria del socialismo' nella quale per la prima volta le classi lavoratrici erano giunte al potere e si era avviata la costruzione di una nuova società. Nel 1953 Giuseppe Longo, figlio del vicesegretario del PCI e allievo della Scuola di formazione 'Anselmo Marabini', dedicava proprio a *L'uomo nuovo nella società comunista* il suo «lavoro creativo» di fine corso[25]. La società comunista – scriveva – andava costruita «col materiale umano proveniente dalla società capitalistica», e dunque bisognava «trasformare la coscienza» di milioni di persone, superare i loro egoismi e «pregiudizi secolari»[26]. Tuttavia, «i germi della nuova mentalità sono sorti nel seno stesso della società capitalistica, nel corso della lotta rivoluzionaria del proletariato per un nuovo ordinamento sociale»[27], cosicché tale cambiamento non costituiva un'utopia ma una possibilità concreta. Collettivismo anziché individualismo, superamento delle religioni e dei nazionalismi, «nuovo

[21] *Ivi*, p. xvi.

[22] A. Pozzetta, *«Tutto il partito è una scuola». Cultura, passioni e formazione nei quadri e funzionari del Pci (1945-1981)*, *Prefazione* di A. Vittoria, Unicopli, Milano 2019, pp. 216-217.

[23] *Ivi*, p. 218.

[24] *Ivi*, p. 222.

[25] G. Longo, *L'uomo nuovo nella società comunista*, Lavori creativi degli allievi delle scuole del P.C.I., a cura dell'Istituto di studi comunisti "P. Togliatti", [La stampa moderna], Roma 1954.

[26] *Ivi*, pp. 9-10.

[27] *Ivi*, p. 17.

atteggiamento verso la donna e l'amore», «liquidazione delle differenze sostanziali fra lavoro fisico e intellettuale» sulla base dello «sviluppo culturale e [del]l'insegnamento politecnico», «pieno sviluppo della personalità umana», eguaglianza sostanziale[28]: per Giuseppe Longo, come per molti quadri del PCI, erano questi i cardini di una società comunista che l'esperienza sovietica aveva consentito di portare dai cieli dell'utopia alla concretezza della storia.

Nel 1955, come naturale evoluzione della Scuola centrale di partito istituita già nel '45 e intitolata ad Andrej Ždanov, nasceva l'Istituto di studi comunisti di Frattocchie. Come sottolinea Anna Tonelli, Togliatti stroncò l'idea – che pure già si era fatta largo nella pratica – di intitolarla a lui, per motivi scaramantici ma soprattutto per contrastare ogni «culto della personalità»[29]. Nella cerimonia inaugurale, Mario Spinella, che ne fu il primo direttore, chiarì che l'obiettivo era quello di «educare allo spirito del marxismo creatore», evitando di formare quadri «dottrinari chiusi e dogmatici [come] il nemico di classe ama supporre e descrivere»[30]; l'impostazione dunque era programmaticamente anti-dogmatica e i corsi erano finalizzati in primo luogo alla «formazione nell'allievo di una cultura generale, particolarmente scientifica e laica»[31], che ponesse le basi per assimilare il 'marxismo-leninismo'. Per i militanti selezionati, frequentare la Scuola era un'occasione di crescita e di emancipazione, un momento di rafforzamento – e talvolta anche di messa in discussione – sul piano umano e politico. Il tentativo, scrive Tonelli, era quello di «conciliare lo studio del materialismo storico con le regole di grammatica»; «solo tenendo assieme» questi due aspetti sarebbe stato possibile «aspirare a una prospettiva di cambiamento»[32]. I primi corsi, dunque, avevano l'obiettivo di un'acculturazione di base, oltre che di un'alfabetizzazione ideologica e politica.

In coerenza con l'impostazione storicistica tipica della cultura politica del PCI, grande rilievo era assegnato allo studio della storia: storia d'Italia, del movimento operaio internazionale, del partito. Togliatti stesso si incaricò di ricostruire il percorso e delineare una tradizione peculiare del comunismo italiano; la storia del partito diventava un «collante identitario», sulla base del paradigma della *continuità*: «continuità dialettica del PCI con le migliori tradizioni del Risorgimento e continuità nella formazione del gruppo dirigente»[33].

A tale duplice paradigma si rifaceva ad esempio il volume del Segretario *Il Partito comunista italiano*, che nel 1958 ricostruì l'itinerario del partito fino a quel momento, tendendo a presentarlo «come un fenomeno essenzialmente

[28] *Ivi*, pp. 23-36.
[29] A. Tonelli, *A scuola di politica: il modello comunista di Frattocchie (1944-1993)*, Laterza, Roma-Bari 2017, p. 155.
[30] *Ivi*, p. 157.
[31] *Ivi*, p. 158.
[32] *Ivi*, p. 53.
[33] Pozzetta, *«Tutto il partito è una scuola»*, cit., p. 221.

nazionale», la cui genesi si collocava, prima ancora che nella Rivoluzione d'Ottobre, «nel grande solco del movimento socialista» italiano[34]. Già nello scritto per il *Quaderno* di Rinascita dedicato al trentennale del PCI, peraltro, come ha scritto Silvio Pons, Togliatti aveva collocato la storia del partito nel quadro di una lettura complessiva «della storia del paese, e anzitutto del capitalismo italiano»[35]. In tale quadro «la "funzione nazionale" della classe operaia e del partito» veniva «assunta come una funzione indispensabile alla luce delle debolezze strutturali delle classi dirigenti liberali e capitalistiche dinanzi all'emergere della società di massa»[36].

Quanto alla continuità del gruppo dirigente, nel volume del 1958 Togliatti aveva indicato nell'elaborazione di Gramsci e del gruppo ordinovista le origini di quella riflessione sulla «funzione dirigente della classe operaia nella società nazionale» che poi si era legata alla politica delle alleanze, e dunque all'obiettivo della costruzione «di un blocco sociale, sostanzialmente democratico, il cui programma scioglieva i nodi che nel Risorgimento non erano stati sciolti»[37]. La svolta si era prodotta con l'avvento del gruppo dirigente gramsciano alla guida del Pcd'I e poi con le Tesi di Lione, e da allora la politica dei comunisti italiani era stata improntata a un 'canone' fondamentale, quello

> «di non isolare mai il partito […] dalle masse […]; di non accontentarsi mai né delle formule dogmatiche della propaganda né dell'attesa passiva degli avvenimenti, ma sforzarsi sempre di cambiare il corso di questi con un'azione e per questo essere in ogni momento capaci di interpretare le aspirazioni delle masse popolari; di […] presentare loro obiettivi concreti, per raggiungere i quali sia possibile unire il fronte più ampio di lavoratori, trovare degli alleati, neutralizzare una parte degli avversari e, raggiunti gli obiettivi proposti, proseguire più spediti verso la meta»[38].

Del resto, aggiungeva Togliatti, «queste sono le norme di strategia e tattica politica che Marx e Lenin hanno insegnato al movimento operaio»[39]. Il merito del gruppo dirigente gramsciano era stato quello di «impadronirsene e applicarle alla situazione del nostro paese»[40].

Nell'ambito del gruppo dirigente storico, Togliatti rivendicava una parti-

---

[34] R. Martinelli, *Prefazione*, in Togliatti, *Il Partito comunista italiano*, Editori Riuniti, Roma 1997, p. xi.

[35] S. Pons, *Introduzione* alla sezione "Il Pci e il comunismo internazionale tra politica e storia", in Togliatti, *La politica nel pensiero e nell'azione*, cit., p. 1544.

[36] *Ibid.*

[37] Togliatti, *Il Partito comunista italiano*, cit., p. 35. Citiamo dall'edizione del 1997. Nel 2020 gli Editori Riuniti hanno pubblicato una nuova edizione dello scritto togliattiano, con *Introduzione* e cura di Lelio La Porta.

[38] *Ivi*, p. 54.

[39] *Ibid.*

[40] *Ibid.*

colare vicinanza con Gramsci, indicandolo fin dal 1945 come il suo «maestro ed educatore nella lotta di classe, nella lotta di partito»[41]. Il 'partito nuovo' era, dunque, in primo luogo quello di Gramsci e Togliatti, la cui elaborazione era iniziata già negli anni Venti; ma era anche il partito della Resistenza, della vittoria della Repubblica e della stesura della Costituzione, e in questi passaggi fondamentali la sua funzione nazionale e democratica era stata esaltata al massimo.

Per Togliatti, del resto, il PCI doveva assumersi la difesa «degli interessi di tutti i lavoratori e delle aspirazioni di tutta la nazione»[42]. Il *Libretto del Capogruppo* del 1953 (i 'gruppi di dieci' erano una delle modalità organizzative varate nel 1947) riportava in apertura una frase del Segretario: «Il Partito si sviluppa e si rafforza quando sa lavorare non soltanto per i chiusi interessi di organizzazione e di gruppo ma per gli interessi di tutto il popolo, di tutta la nazione»[43]. Era una chiara traduzione politica dell'idea marxiana della classe operaia come 'classe generale' e dell'indicazione, presente già nel *Manifesto del Partito comunista*, secondo la quale i comunisti non avevano interessi separati da quelli delle classi lavoratrici nel loro insieme.

Nelle scuole quadri, e nel PCI in generale, forte era dunque l'azione di contrasto verso l'operaismo, l'economicismo corporativo, le «tendenze estremistiche e settarie»[44]. La principale preoccupazione degli istruttori comunisti era quella di formare militanti effettivamente convinti e consapevoli della strategia della via democratica al socialismo[45]. Accanto alla «difesa dell'Italia e dei valori costituzionali», nella pedagogia politica del PCI altrettanto centrale era però la «rivendicazione di un diverso modello di Stato, connotato da più marcati tratti rivoluzionari»[46]. Si è parlato in tal senso di «due patrie» – una reale, l'altra ideale – e di una «doppia lealtà» – alla Repubblica ma anche al campo socialista guidato dall'URSS[47]. In realtà le cose sono più complicate e al tempo stesso più semplici. Nel 1956, l'anno del rilancio della 'via italiana al socialismo', la Costituzione venne addirittura assunta come programma del partito; ma trattandosi di una Costituzione-programma, che delineava un progetto in larga misura ancora da attuarsi, la fedeltà alla Carta non contraddiceva l'impegno per una società nuova. In tal senso, come precisò nel 1948 il giurista Vezio Crisafulli, la lotta del PCI sarebbe avvenuta «all'interno dei limiti costituzionali, ma […] poteva spingersi fino al punto di infrangere quegli stessi confini»[48],

[41] Togliatti, *L'insegnamento di Antonio Gramsci*, in «l'Unità», 28 aprile 1945, poi in Id., *La politica nel pensiero e nell'azione*, cit., p. 1002.

[42] Id., *Ceto medio ed Emilia rossa*, UESISA, Roma 1946, ora in Togliatti, *La politica nel pensiero e nell'azione*, cit., p. 718.

[43] Pruneri, *La formazione dell'uomo repubblicano*, cit., p. 111.

[44] Pozzetta, *«Tutto il partito è una scuola»*, cit., p. 227.

[45] *Ivi*, pp. 227-228.

[46] Pruneri, *La formazione dell'uomo repubblicano*, cit., p. 104.

[47] *Ibid.*

[48] *Ivi*, p. 107.

naturalmente nel senso di una democrazia più ampia e diffusa e della eguaglianza dei cittadini: insomma nel senso della 'democrazia sostanziale' che, nella concezione marxista, avrebbe dovuto rendere pienamente effettivi i principi della democrazia formale.

Da un lato, dunque, le acquisizioni del liberalismo e del movimento democratico vengono fatte proprie e rivendicate apertamente; dall'altro, si lotta per andare oltre. La democrazia progressiva, dice Pajetta alla fine del 1948 a un convegno con gli istruttori delle scuole di partito, non coincide col «parlamentarismo borghese» ma delinea una forma di «sviluppo socialista»[49], in cui il potere passi nelle mani delle classi lavoratrici. Essa implica dunque un «acutizzarsi della lotta di classe», che potrebbe indurre l'avversario ad abbandonare il terreno democratico[50]. Nel 1961, polemizzando coi comunisti cinesi, Togliatti lo ribadisce:

> «Via pacifica e via non pacifica si intrecciano sempre l'una con l'altra. Da un movimento di massa democratico e 'pacifico' può sempre uscire una situazione di guerra civile, perché la borghesia è sempre disposta all'uso della violenza. [...] È però d'altra parte possibile [...] sviluppare il movimento delle masse con tale ampiezza che i gruppi dirigenti ne siano paralizzati e si apra la prospettiva di radicali mutamenti [...] per via democratica»[51].

È lo stesso ragionamento che spinge il leader del PCI a sostenere la politica sovietica di coesistenza pacifica, ed è lo stesso schema che utilizzerà Berlinguer nel delineare la politica di compromesso storico. Ottenere «il consenso della grande maggioranza» e costruire un corrispondente schieramento politico appariva essenziale per reggere i contraccolpi generati da una politica di rinnovamento[52]. «Solo questa linea» – scriveva il Segretario comunista nel 1973 – poteva «isolare e sconfiggere i gruppi conservatori e reazionari, […] dare alla democrazia solidità e forza invincibile», e al tempo stesso «creare […] le condizioni per costruire una società e uno Stato socialista che garantiscano il pieno esercizio e lo sviluppo di tutte le libertà»[53]. «La via democratica al socialismo – aggiungeva Berlinguer – è una trasformazione progressiva – che in Italia si può realizzare nell'ambito della Costituzione antifascista – dell'intera struttura economica e sociale» del Paese, una «generale trasformazione per via democratica che […] ha bisogno, in tutte le sue fasi, e della forza e del consenso»[54].

Con Berlinguer, dunque, l'elaborazione togliattiana sulla via italiana come

[49] Pozzetta, «*Tutto il partito è una scuola*», cit., p. 226.
[50] *Ibid.*
[51] Togliatti, *Riconduciamo la discussione ai suoi termini reali*, in «Rinascita», 12 gennaio 1963.
[52] E. Berlinguer, *Alleanze sociali e schieramenti politici*, in «Rinascita», 12 ottobre 1973.
[53] Id., *Via democratica e violenza reazionaria*, in «Rinascita», 5 ottobre 1973.
[54] Id., *Alleanze sociali e schieramenti politici*, cit.

via democratica al socialismo giungeva alle sue estreme conseguenze, aggiungendole quell'affrancamento dai legami con l'URSS e il socialismo reale che per Togliatti era impensabile, ma che già Longo, con la condanna dell'intervento militare in Cecoslovacchia, aveva reso possibile. D'altra parte, lo stesso Longo aveva espanso i confini della pedagogia del PCI anche al di fuori del partito, in particolare nel dialogo col movimento studentesco che ebbe uno dei suoi esiti più avanzati nell'incontro a Botteghe oscure con una delegazione del movimento; il verbale di quel colloquio fa emergere un approccio chiaramente pedagogico da parte del segretario comunista, che risponde a critiche e domande rilanciando la strategia della via italiana: una strategia che convincerà almeno parte di quei militanti, i quali in una certa misura costituiranno le nuove leve del PCI di Berlinguer[55].

Negli anni Settanta, peraltro, a quella di Frattocchie si affiancarono nuove scuole, ciascuna con una propria specializzazione: l'Istituto 'Eugenio Curiel' a Faggeto Lario, dove si approfondivano questioni sociali e condizione operaia, l'Istituto 'Mario Alicata' di Albinea, specializzato sui problemi dello Stato e delle autonomie, quello di Castellammare di Stabia e l'Istituto 'Ruggero Grieco' a Bari per le regioni e sui problemi del Mezzogiorno, l'Istituto 'Emilio Sereni' di Cascina sulle questioni agrarie. Col nuovo ruolo di governo assunto dal PCI sul piano locale e in parte su quello nazionale, l'esigenza di formare quadri per amministrazioni locali, enti pubblici e organismi di massa si accrebbe. Dall'idea di una formazione ideologica si passò a quella di una «scuola politica» a tutti gli effetti[56].

3. L'identità comunista italiana

Ma come si rifletteva l'elaborazione del gruppo dirigente sul vissuto dei militanti del PCI? Come si precisò nel corso degli anni il senso di appartenenza al 'partito di Gramsci, Togliatti, Longo e Berlinguer'? Insomma, come si formò la loro identità di comunisti italiani?

In realtà tale identità, che muta nel corso dei decenni, si delinea non tanto sulla base della riflessione teorica, ma innanzitutto nella pratica quotidiana della militanza e nei luoghi di socializzazione che essa implica: dalla cellula alla sezione, dalla Casa del popolo alla festa dell'Unità. La scuola quadri è dunque solo uno dei luoghi della formazione politica del militante del PCI. Di fatto – com'è stato sottolineato – per i comunisti «tutto il partito è una scuola»[57], e gli strumenti di tale formazione sono molteplici: la lettura quotidiana dell'«Unità», quella più impegnativa di «Rinascita»; la costruzione di bibliote-

[55] Sulla segreteria Longo e le sue acquisizioni, mi sia consentito rinviare al mio A. Höbel, *Il Pci di Luigi Longo (1964-1969)*, *Prefazione* di F. Barbagallo, Edizioni scientifiche italiane, Napoli 2010.

[56] Cfr. Tonelli, *A scuola di politica*, cit.

[57] Pozzetta, *«Tutto il partito è una scuola»*, cit.

che individuali e di sezione, che si lega al grande lavoro dell'editoria comunista (ma in quelle biblioteche non mancheranno i volumi Einaudi, Feltrinelli, ecc.) sulla base dello slogan «Un libro per ogni compagno»[58]; e ancora, le iniziativa di approfondimento promosse dal partito o da organismi ad esso vicini, e le stesse discussioni in cellula o in sezione, sempre aperte da una relazione introduttiva che parte dal quadro mondiale per giungere ai problemi più immediati e ai compiti concreti che quella realtà doveva affrontare. È il partito stesso, insomma, la principale agenzia educativa per i militanti del PCI: è lì, nelle sue sedi e nella sua vita quotidiana, che essi apprendono la 'dimensione collegiale' dell'azione politica, il prevalere della decisione collettiva sull'istanza individuale, e al tempo stesso la possibilità di contribuire a tale decisione; è lì che iniziano a cambiare abitudini, atteggiamenti, mentalità, il loro stesso stile di vita.

È un apprendistato che riguarda al tempo stesso la formazione del militante, la prefigurazione dell'*uomo nuovo* comunista e la 'costruzione dell'uomo repubblicano'. L'alfabetizzazione democratica', la crescita civile e culturale, la promozione della partecipazione procedono cioè di pari passo col definirsi di una identità politica e ideologica sempre più precisa, che trasforma la soggettività stessa del militante: come era stato negli anni Venti e Trenta, anche nei primi decenni della Repubblica la militanza comunista si delinea come una scelta esistenziale, spesso totalizzante, dal forte 'significato etico' e talora pagata a caro prezzo[59].

Naturalmente, come è stato sottolineato, l'essere comunista aveva un significato diverso a seconda delle varie zone del Paese: se nelle 'regioni rosse' «era veicolo di aggregazione alla comunità e […] di legittimazione sociale», nel Nord-Est bianco significava al contrario «rifiutare l'integrazione», mentre nel Mezzogiorno l'appartenenza al PCI fu spesso un fattore «di superamento degli steccati particolaristici e […] di integrazione con la crescita civile del paese»[60].

Vi erano però degli elementi comuni, individuabili nella cultura politica dei comunisti italiani – una «identità collettiva» con un alto grado di omogeneità[61] – e in quello che si definiva il 'costume di partito', una sorta di *habitus* che caratterizzava il suo modo di fare politica e di 'stare nel partito'. Tra gli elementi tipici della cultura politica del comunismo italiano, vanno sottolineati l'impostazione fortemente unitaria, l'idea cioè dell'unità del movimento dei lavoratori e delle forze antifasciste come valore prioritario; il rifiuto di settarismo ed estremismo, e dunque una concezione della politica che ne esaltava la dimensione di massa, la concretezza, il realismo; il nesso tra obiettivi immediati, battaglie circoscritte e obiettivi generali di trasformazione; il legame tra democrazia e socialismo.

---

[58] E. Rogante, *Un libro per ogni compagno. Il Pci «editore collettivo» (1944-1956)*, Pacini Editore, Pisa 2021.

[59] Cfr. S. Bellassai, *La morale comunista. Pubblico e privato nella rappresentazione del Pci (1947-1956)*, Prefazione di A. Agosti, Carocci, Roma 2000.

[60] Pruneri, *La formazione dell'uomo repubblicano*, cit., pp. 110-113.

[61] A. Accornero, R. Mannheimer, C. Sebastiani (a cura di), *L'identità comunista. I militanti, le strutture, la cultura del Pci*, Editori Riuniti, Roma 1983, pp. 14-15.

Quanto al *costume di partito*, esso implicava un disciplinato spirito di servizio, l'assenza di interessi o tornaconti personali, la disponibilità a farsi carico di compiti e problemi, ma anche uno stile di discussione rispettoso dell'interlocutore, un approccio anche qui finalizzato all'unità, in questo caso interna, volto cioè al raggiungimento di una sintesi che consentisse poi di sentirsi tutti impegnati nel lavoro concreto. Naturalmente ciò non escludeva scontri e rotture, che però col passare del tempo vennero vissuti in modo più laico.

Più in generale, nel corso dei decenni, e certamente a partire dagli anni Settanta-Ottanta, si registrano il «venir meno di una concezione "totalizzante" del partito e della militanza» e «l'affermarsi di una concezione più "laica"»[62] della politica. Le stesse agenzie formative a cui i militanti hanno accesso sono ora molto più numerose e diversificate rispetto al passato, dalla Tv a giornali e periodici non di partito, dal cinema ai «consumi culturali»[63]. Da questo punto di vista, la subcultura comunista negli anni di Berlinguer appare meno separata dal senso comune prevalente, sebbene l'idea e la realtà del 'Paese nel Paese' siano ancora molto vive.

Nel 1979, alla vigilia del XV Congresso, una inchiesta su 16.000 delegati condotta dalla sezione Ricerche sociali del CESPE (uno dei centri studi legati al Partito comunista), coordinata da Aris Accornero, Renato Mannheimer e Chiara Sebastiani, mostra che la prima motivazione per l'adesione al PCI è sempre «il Pci vuole cambiare la società», seguita da «è il partito della classe operaia», «lotta per gli ideali di giustizia e di eguaglianza», «è la forza più coerentemente democratica ed antifascista»[64]. Quanto agli obiettivi, «ampliamento della partecipazione politica e lotta al terrorismo»[65] sono ritenuti prioritari anche rispetto alle misure redistributive di carattere economico. La preoccupazione per la tenuta e lo sviluppo democratico del Paese, insomma, sembra venire prima della stessa giustizia sociale. Certo, è un dato legato alla contingenza di quegli anni, segnati dall'emergenza terroristica, dagli attacchi alla democrazia repubblicana e al PCI, ma ciò nondimeno esso fa emergere una fedeltà alla Repubblica altrettanto forte di quella «lealtà» verso il partito che pure viene valutata come un valore essenziale[66].

Ciò nonostante, ora e negli anni successivi – quelli della fine della solidarietà nazionale e dell'alternativa democratica – il tema della *diversità* comunista, e della diversità del PCI (dagli altri partiti italiani, ma anche dagli altri partiti comunisti), rimane un elemento costitutivo, sia nel discorso di Berlinguer, sia nell'identità vissuta dai militanti. Quest'ultima, dunque, tiene insieme in modo sempre più stretto i due elementi: l'attivista del PCI, ormai, non si sente più solo un comunista, ma un *comunista italiano*, con tutto ciò che questo com-

[62] *Ivi*, p. 24.
[63] *Ivi*, p. 31.
[64] *Ivi*, p. 36.
[65] *Ivi*, p. 37.
[66] *Ivi*, pp. 36-38.

porta in termini di cultura politica, di acquisizioni teoriche, di valori e di pratiche. L'autonomia, l'originalità, la diversità rispetto al socialismo reale sono, negli anni di Berlinguer, caratteri rivendicati e veicolati dai dirigenti, ma anche acquisiti e vissuti da gran parte dei militanti.

Quale impatto ebbe in tale contesto la crisi del socialismo reale? In realtà, l'avvento di Gorbačëv per una certa fase riaccese forti speranze e ravvivò anche quel senso di vicinanza all'Unione Sovietica che era sopito; il fatto poi che il leader del PCUS riprendesse alcuni cardini dell'elaborazione del PCI sembrava dimostrare che i comunisti italiani avevano 'avuto ragione'. I fatti, tuttavia, andarono in una direzione diversa. Nel momento in cui il tentativo di riformare il sistema si tramutò nel suo collasso, la crisi investì anche il PCI. La parte del gruppo dirigente che si oppose alla svolta di Occhetto rivendicò il 'comunismo democratico' teorizzato e praticato dai comunisti italiani, ma la sua battaglia risultò minoritaria. La mutazione del partito – della composizione sociale dei gruppi dirigenti, degli interessi rappresentati e dei valori condivisi – era andata avanti rapidamente, e nelle scuole quadri si leggevano ormai Bobbio e Dahrendorf più che Marx e Gramsci[67]. L'identità del comunismo italiano finì per rivelarsi più fragile di quanto ci si potesse attendere. Ma anche nel percorso che condusse allo scioglimento valsero due elementi tipici della cultura politica e della pedagogia di partito: da un lato, la fiducia estrema nella figura del Segretario e in generale nei gruppi dirigenti; dall'altro, la convinzione di dover cambiare per progredire, di dover adattarsi ai contesti mutando tattiche e strategie: l'idea, insomma, di cambiare rimanendo sé stessi. In realtà, il mutamento proposto dal gruppo dirigente segnava una cesura netta, che si approfondirà ulteriormente negli anni successivi. E forse non è un caso se la dissoluzione del PCI precederà soltanto di poco quella degli altri grandi partiti che avevano dato vita alla Repubblica, e dunque l'inizio di una crisi di partecipazione e rappresentanza che appare tuttora irrisolta.

[67] Cfr. S. Fiori, *Però nel Pci insegnano a dimenticarlo*, in «la Repubblica», 21 luglio 1990.

Destre e Costituzione.
Culture e pedagogie politiche a confronto

Gregorio Sorgonà

L'uso del plurale, tematizzando la destra nella storia dell'Italia repubblicana, è obbligatorio, oscillando all'interno di uno spettro che va dal neofascismo all'anticomunismo conservatore. Il capitolo indagherà il discorso sulla Costituzione del MSI, un partito che si richiamava al fascismo e le cui obiezioni alla Costituzione si contestualizzavano in una cultura politica critica della democrazia. Ci soffermeremo poi brevemente su Indro Montanelli, intellettuale rappresentativo di una destra liberale non nostalgica del fascismo ma nemmeno antifascista. I due punti di vista sono critici della Costituzione, anche in modo radicale, ma esprimono culture politiche non sovrapponibili, pur tendendo a enfatizzare entrambi la 'relazione pericolosa' tra antifascismo e comunismo che la caratterizzerebbe.

Il saggio si soffermerà in particolare sul periodo tra il 1987 e il 1994, in cui volge al termine la «Repubblica dei partiti»[1] e diventa evidente la crisi del paradigma antifascista che aveva tenuto parte rilevante della destra italiana fuori dall'arco di legittimità della politica nazionale[2]. Il 1987 coincide con la fine della segreteria di Almirante, eletto nel 1969, e l'affermazione di una nuova dirigenza più giovane, da lui stesso caldeggiata. Il 1994 è l'anno simbolo per la destra italiana: arrivano al governo un partito appena nato, Forza Italia, un movimento antisistemico, la Lega Nord, e una forza ancora caratterizzata dalla nostalgia per il fascismo, il MSI. Montanelli aveva sempre mostrato insofferenza per la pregiudiziale antifascista, ostentando per tutta la vita un giudizio critico dell'antifascismo, in sede politica e storica[3]. Al tempo stesso, egli prende le distanze dalla destra guidata da Berlusconi, suo editore per molti anni. La 'discesa in campo' segna un'irreversibile rottura tra i due. La scelta di Montanelli restituisce la misura della pluralità della destra italiana. Nello scontro con Berlusconi a essere sollecitato è un differente modo di intendere il rapporto tra istituzioni, forze politiche ed interessi economici. Dal confronto tra i due casi presi in considerazione risaltano concezioni della politica e delle sue pe-

---

[1] Cfr. P. Scoppola, *La Repubblica dei partiti. Profilo storico della democrazia in Italia (1945-1990)*, Il Mulino, Bologna 1991

[2] L. Paggi, *La strategia liberale della seconda repubblica. Dalla crisi del PCI alla formazione di una destra di governo*, in *L'Italia repubblicana nella crisi degli anni Settanta. Partiti e organizzazioni di massa*, a cura di F. Malgeri, Paggi, Rubbettino, Soveria Mannelli 2003 pp. 59-122.

[3] Cfr. S. Gerbi, R. Liucci, *Lo stregone. La prima vita di Indro Montanelli*, Einaudi, Torino 2006, pp. 238-239.

dagogie, sulle quali ci soffermeremo nelle conclusioni, che per alcuni aspetti sono agli antipodi.

1. Il MSI e la Costituzione

1.1. Presidenzialismo versus parlamentarismo

La Costituzione italiana non fa in tempo a essere promulgata che il MSI, nato il 26 dicembre 1946, la ritiene superata. Il programma elettorale del partito per le elezioni del 18 aprile 1948 la definisce congruente con «un ordinamento in gran parte vecchio», adatto «alla struttura dello Stato democratico dello scorso secolo» ma non «alle esigenze […] dello Stato del nostro tempo». Anacronistici sono il bicameralismo paritario, ragione per cui si chiede di diversificare le funzioni di Camera e Senato, e il limitato potere del Presidente della Repubblica, di cui si propone l'elezione diretta. Il soggetto della sovranità politica è bicipite, incarnato da un'istituzione, lo Stato centrale, e da una persona, il Capo dello Stato. L'obiettivo complementare è porre fine «*alla partitocrazia*»[4]. Il termine, destinato a godere di un'enorme fama in un ambito ben più ampio del mondo missino[5], identifica una democrazia a centralità dei corpi intermedi in virtù della quale il potere dello Stato è parcellizzato e il decisore politico singolo inibito nella sua capacità di scegliere. Alla 'partitocrazia' si oppone una concezione organicista delle architetture istituzionali, in cui lo Stato incarna la nazione escludendo da essa principi ritenuti divisivi come la lotta di classe. I correttivi alla forte sovranità del decisore politico sono individuati «nel decentramento amministrativo», per quanto le regioni siano considerate un rischio di disgregazione dell'unità nazionale, e nella massima «autonomia» della magistratura. Altro aspetto inconciliabile con la nuova Costituzione riguarda la sua cultura di pace. Il rifiuto della guerra come strumento di offesa è incongruente con le prospettive di un partito che sostiene una rapida ricostruzione dell'esercito e considera il conflitto appena concluso una prova delle «ineguagliabili virtù del combattente italiano». L'atteggiamento verso la Costituzione è prevalentemente di contrapposizione, fatta eccezione per un punto che rispecchia la peculiare vicenda del MSI delle origini, ancora incerto nella sua collocazione tra destra e sinistra: l'intervento pubblico in economia è accettato come «legge fatale dei tempi»[6].

La proposta di trasformazione istituzionale contenuta in questo documento è a lungo replicata dal MSI. Con un salto temporale al dicembre 1971, il MSI aveva raggiunto l'apice del consenso nelle elezioni amministrative del giugno

[4] Archivio Fondazione Ugo Spirito-Renzo De Felice (AFUS), fondo (f.) Msi, serie (s.) 1, Istituto di Studi corporativi (Isc), sottoserie (ss.) 1, unità (u.) 1, pp. 150-153.

[5] Cfr. S. Lupo, *Partito e antipartito*, Donzelli, Roma 2003.

[6] Afus, f. Msi, s. 1, Isc, ss. 1, u. 1, pp. 151-153.

precedente, la propaganda del partito invoca «una repubblica democratica e presidenziale»[7]. Ma i contenuti di cui si riempie questo presidenzialismo presentano profondi motivi di inconciliabilità con la fisiologia del confronto democratico[8]. La tipologia di anticomunismo di cui il MSI si fa interprete paventa in più occasioni possibili forzature della legalità democratica in caso di avvento al potere del PCI. Gli esempi di una concezione strumentale della democrazia sollecitata da questa tipologia di anticomunismo sono inequivocabili. Ad esempio, il 5 ottobre 1973, negli stessi giorni in cui Berlinguer lancia il compromesso storico, nella rubrica *La posta di Almirante*, il segretario del MSI afferma che il suo partito «non ha mai pensato e non pensa che il "golpe" sia un metodo lecito» ma rifiuta anche l'idea «che l'avvento o la presenza di un regime comunista possano essere considerati come un fatto "costituzionale"»[9]. Anzi, l'avvento dei comunisti al potere determinerebbe «la rottura della "costituzionalità"»[10]. Parlando di 'costituzionalità' Almirante non si riferisce alla Costituzione testuale, scritta anche dai comunisti, bensì a una Costituzione materiale che ha il suo nerbo nell'anticomunismo militante. E in caso di vittoria dei comunisti, la Costituzione materiale dovrebbe prevalere su quella testuale, anche al punto di sovvertirla.

Queste minacce spuntate rendono la misura della non democraticità della cultura politica di Almirante e del suo partito. A conferma di ciò, nelle stesse settimane Almirante si impegna in una serie di spericolate giustificazioni del golpe in Cile, coerentemente per altro col sostegno espresso nel corso degli anni dal MSI per la Spagna franchista, il Portogallo di Salazar e i colonnelli greci[11]. Infine, alla luce di una concezione della democrazia parlamentare come quinta colonna della penetrazione comunista, le elezioni del giugno 1976, in cui il PCI raggiunge l'apice del consenso, sono coerentemente considerate l'esito di un percorso storico risalente al crollo del fascismo[12].

1.2. La Seconda repubblica

Finita la solidarietà nazionale, il tema della crisi della Repubblica, sospinto soprattutto dalla voce degli intellettuali, si avvia a caratterizzare l'agenda politica. Il dibattito, è stato osservato, avviene «al cospetto di una opinione pubblica che [segue] con occhi sbarrati, per lo più senza raccapezzarsi, ma

[7] *Ivi*, Meno corruzione più controllo, manifesto elettorale dicembre 1971, p. 171.

[8] Non tratteremo i nessi tra l'estremismo di destra e le minacce alla democrazia per cui si rimanda a G. Panvini, *Ordine Nero, guerriglia rossa. La violenza politica italiana negli anni Sessanta e Settanta (1966-1975)*, Einaudi, Torino, 2009; M. Dondi, *L'eco del boato. Storia della strategia della tensione*, Laterza, Roma-Bari 2015.

[9] G. Almirante, *La posta di Almirante*, in «Il Secolo d'Italia», 5 ottobre 1973.

[10] *Ibid.*

[11] Cfr. G. Sorgonà, *La scoperta della destra. Il Movimento sociale italiano e gli Stati Uniti*, Viella, Roma 2019.

[12] Afus, f. Msi, s. 1, Isc, ss. 1, u. 1, programma elettorale per il 20 giugno 1976, p. 18.

[comincia] a capire una cosa, e una cosa sola: che la prima Repubblica [deve] essere mandata nei secchi della nettezza urbana»[13]. Il MSI già da tempo si propone questo compito di 'pulizia' istituzionale, visto che auspica la fine della Repubblica antifascista grossomodo dalla sua nascita. I fini del MSI sono differenti rispetto a quelli sollecitati in un dibattito stimolato soprattutto da intellettuali critici da posizioni laiche e socialiste del duopolio PCI-DC. Un movimento nostalgico e confinato irrimediabilmente all'opposizione non ha certo la forza per influenzare un dibattito che investe i principali partiti italiani. Ma la parola d'ordine scelta dal MSI per caratterizzare la propria idea di crisi delle istituzioni avrà grande fortuna. Le proposte «di revisione della Costituzione» del programma elettorale per il giugno 1979 delineano una «*seconda Repubblica* [corsivo mio]» e sono così elencate: «elezione diretta, da parte del popolo, del Capo dello Stato; nomina da parte del Capo dello Stato di un Esecutivo nominato per titoli di competenza; controllo sull'Esecutivo da parte di un Parlamento liberamente eletto; presenza in Parlamento, accanto alle rappresentanze delle forze politiche, delle rappresentanze delle categorie del mondo del lavoro, della produzione, della tecnica, della cultura e dell'arte». Al tempo stesso, il MSI non si pone l'obiettivo di un superamento integrale della Costituzione poiché alcune sue parti sono ritenute ancora da attuare, «a cominciare dagli articoli 39, 40 e 46 della Costituzione, con particolare riguardo al riconoscimento giuridico dei sindacati, al valore erga omnes dei contratti collettivi di lavoro, alla partecipazione dei lavoratori alla distribuzione degli utili, e al controllo sulla direzione delle aziende»[14].

I contenuti di questa proposta gratificano due aspetti dell'identità dei militanti del MSI: l'estraneità alla democrazia repubblicana, sublimata nell'evocazione di un decisore forte estraneo ai partiti; la retorica socializzatrice, che torna utile in un momento in cui è fuoruscita dal partito la corrente di Democrazia Nazionale, la più favorevole all'economia di mercato[15]. Tuttavia, il carattere di questa retorica è dimostrativo, vista la lunga schiera di riforme attuatrici del contenuto sociale della Costituzione a cui il MSI si oppone, dalla riforma urbanistica al Servizio Sanitario Nazionale. La retorica socializzatrice e la nostalgia del fascismo si rivolgono ai militanti, le scelte parlamentari guardano invece agli elettori che nel MSI vedono un tutore della conservazione sociale[16]. Per l'appunto, la relazione di Carlo Casalena al XII congresso (Napoli 5-7 ottobre 1979) accusa la legge 833/1978, istitutiva del SSN, di avere un impianto «di stampo collettivistico»[17].

---

[13] Cfr. L. Cafagna, *La grande slavina. L'Italia verso la crisi della democrazia*, Marsilio, Venezia 1993, p. 131.

[14] *Ibid.* La piena attuazione dell'articolo 39 era già menzionata dal programma elettorale del MSI per le elezioni del 1948. Cfr. *Ivi*, p. 154.

[15] Cfr. G. Parlato, *La Fiamma dimezzata. Almirante e la scissione di Democrazia Nazionale*, Luni, Milano 2017.

[16] Sulla forbice tra militanti ed elettori cfr. M. Tarchi, *Cinquant'anni di nostalgia. La destra italiana dopo il fascismo*, Rizzoli, Milano 1995, p. 32.

La parola d'ordine della seconda Repubblica è assunta nei documenti congressuali. La mozione di maggioranza *Continuare e rinnovare*, firmata da Almirante e Pino Romualdi, titola il suo undicesimo paragrafo *Verso la seconda Repubblica*. Il nuovo ordine a cui aspirano si fonda su principi altamente generici, l'«efficienza» e il «rigore morale», che sarebbero stati conculcati dalla democrazia parlamentare. Le fonti legittimanti del modello che si vuole abbattere sono individuate nella Costituzione, della quale si chiede la «integrale revisione» per trasformare l'Italia, «con tutte le garanzie della libertà, in una Repubblica sganciata dalla partitocrazia», «con un Presidente eletto dal popolo […] e con un esecutivo immune dai capricci e dai ricatti di una partitocrazia arbitra del Parlamento»[18]. La delegittimazione del modello di sovranità espresso dall'articolo 1, esercitata nelle forme e nei limiti della Costituzione, è centrale in questo ragionamento. Il Parlamento elettivo è ulteriormente squalificato dal fatto che i rappresentanti dei partiti sono affiancati da quelli espressi dalle categorie professionali, col chiaro intento di rievocare il corporativismo[19]. Ma la proposta del MSI non è un semplice ritorno all'indietro, per quanto il peso della nostalgia sia difficile da sopravvalutare. La mozione non arriva a una pura e semplice sconfessione della Costituzione, «abbandonata e tradita» dai suoi interpreti, ma colloca il MSI tra «i novatori», ossia coloro i quali pongono «da anni il problema» della sua riforma[20].

La mozione di opposizione *Spazio Nuovo*, elaborata dai rautiani, trascura invece il tema delle riforme politiche. L'unico paragrafo in cui si affrontano le questioni istituzionali, *Lo Stato e la società in un progetto organico*, formula proposte ancor più rivolte all'indietro rispetto alla mozione di maggioranza. Il richiamo al fascismo è esplicito, come testimonia l'idea di sostituire il Senato «con una "Camera corporativa"»[21]. Al tempo stesso, per i rautiani è ormai necessaria «l'eliminazione radicale delle interferenze partitiche da tutti gli organismi statali e parastatali da affidarsi – in attesa delle nuove e auspicate "leve di specialisti" – solo a tecnici e competenti non compromessi con il partitismo»[22]. Nonostante lo scontro tra le due correnti sia intenso sul peso da attribuire all'anticomunismo, emerge una cultura politica comune su alcuni aspetti fondamentali: il rifiuto della democrazia parlamentare e il superamento della centralità dei partiti, a cui si arriva a preferire il primato della tecnica. Quest'ultima opzione è per altro difficile da conciliare col primato della politica caratteristico dell'ideologia fascista[23]. Le proposte del MSI sulla riforma della

[17] Cfr. Afus, f. Msi, s. 1, Isc, ss. 1, u. 21, pp. 240-242, la citazione è a p. 240.

[18] *Ivi*, Mozione *Continuare e rinnovare*, pp. 99-100.

[19] Sul nesso tra il corporativismo e l'eliminazione di ogni residuo di elettività sotto il regime fascista cfr. A. Gagliardi, *Il corporativismo fascista*, Laterza, Roma-Bari 2010, p. 155.

[20] Afus, f. Msi, s. 1, Isc, ss. 1, u. 21, pp. 99-100.

[21] *Ivi*, Mozione *Spazio Nuovo*, p. 130.

[22] *Ibid*.

[23] Cfr. E. Gentile, *Le origini dell'ideologia fascista*, Il Mulino, Bologna 1975.

Costituzione rivelano semmai assonanze con un discorso pubblico trasversale in cui tecnica e politica sono poli contrapposti di una comparazione in cui l'efficienza è collocata dal lato della prima, la corruzione dal lato della seconda.

1.3. Nuove repubbliche o vecchie rendite?

Gli anni Ottanta portano all'apice il controllo di Almirante sul MSI, con un rigurgito di nostalgia per il fascismo strumentale alla sclerosi della sua strategia. Almirante insiste sull'estraneità al 'regime dei partiti', una parola d'ordine ripetuta quasi fino all'ossessione. Non mancano però voci contrastanti per le quali, entrato in crisi l'antifascismo, stanno venendo meno le ragioni dell'esclusione del MSI dal sistema politico[24]. La parola d'ordine della Seconda repubblica è condivisa, ma assume significati differenti che si palesano nel momento in cui Almirante lascia la guida del MSI, sponsorizzando la successione di Fini al congresso di Sorrento (11-14 dicembre 1987).

Nel dibattito che precede il congresso, la proposta presidenzialista è nuovamente argomentata in modi difficilmente conciliabili con una cultura democratica. Ne è testimone uno speciale del «Secolo d'Italia» dedicato all'elezione diretta del Capo dello Stato. Il criterio ispiratore di questa scelta è la «rivalutazione dell'uomo sul partito» e la condizione d'emergenza del paese renderebbe necessario l'avvento di un uomo forte dotato di «strumenti eccezionali» da esercitare «per un periodo limitato, con il fine di ristabilire l'autorità e l'efficienza dei pubblici poteri e sotto il controllo del Parlamento»[25]. In altre parole, un capo illuminato ma monocratico. Il presidenzialismo è nuovamente proposto alla luce di una rappresentazione radicalizzata della crisi della Repubblica, un *topos* che caratterizzerà il discorso politico missino fino ai primi anni Novanta.

Le riforme istituzionali elencate da Fini dopo Sorrento prevedono la diversificazione netta delle funzioni delle due Camere, la rappresentanza delle parti sociali in Parlamento, l'elezione diretta del Capo dello Stato e dei sindaci. Il superamento dell'architettura costituzionale è legato esplicitamente alla crisi dell'antifascismo, non più al bisogno di contenere il comunismo[26]. L'implosione del socialismo reale è strettamente legata a quella dell'antifascismo ed è perciò percepita come la possibile alba di una nuova repubblica fondata sull'anticomunismo. Dopo la caduta del Muro, Marzio Tremaglia, uno dei giovani dirigenti del MSI vicini a Fini, esplicita questa prospettiva di rilegittimazione: «il richiamo anticomunista che può costituire il momento forte, l'ancora ideale, al quale riferirsi per iniziare una nuova stagione politica»[27]. La prospettiva è il

[24] Cfr. P. Ignazi, *Il polo escluso. Profilo del Movimento Sociale Italiano*, Il Mulino, Bologna 1989, pp. 246-248.

[25] *Speciale elezioni. Elezione diretta del Capo dello Stato*, in «Il Secolo d'Italia», 19 maggio 1987.

[26] *Ivi*, 24 gennaio 1988.

[27] M. Tremaglia, *L'era dell'anticomunismo*, in «Il Secolo d'Italia», 10 novembre 1989.

ribaltamento di quanto fatto dai comunisti con l'antifascismo visto che su di esso questi avevano saputo «coagulare una grande mobilitazione di forze»[28]. Potremmo dire che Tremaglia giunge a una posizione speculare rispetto alle pedagogie della Costituzione dei partiti di massa. Propone infatti di costruire una nuova repubblica fondandola su un principio cardine, l'anticomunismo al posto dell'antifascismo, definendo attraverso di esso i confini del nuovo assetto istituzionale.

L'intuizione si sarebbe rivelata feconda per il futuro della destra italiana, ma alla fine degli anni Ottanta essa passa ancora al vaglio del richiamo delegittimante al fascismo. Al tempo stesso, mentre nel dibattito pubblico il tema del bipolarismo guadagna rilevanza, il nodo della riforma istituzionale diventa controverso per il MSI. Emergono le contraddizioni tra l'identità del partito e il ruolo che ha ricavato per se stesso nel sistema politico. Anche i dirigenti più inclini a cercare sponde per uscire dall'isolamento guardano con preoccupazione alla prospettiva del bipolarismo, considerandola esiziale per un partito incapace di stringere alleanze[29].

In tutte le correnti è palpabile la paura di vedere sparire il MSI insieme alla 'prima Repubblica', tant'è che la retorica della democrazia presidenziale si accompagna alla difesa della proporzionale. Al congresso di Rimini (11-14 gennaio 1990), la seconda Repubblica è calata in un discorso esortativo e generico. Per *Destra italiana*, erede delle posizioni di Pino Romualdi, fondatore e *kingmakers* del MSI morto nel 1988, ci si avvicina a una «seconda Repubblica» a cui giungere attraverso la «rifondazione dello Stato». L'ideologia di questo Stato ha un carattere storico-culturale, si richiama a una identità nazionale ferma al 1943 e modellata attraverso «tre momenti strettamente legati tra loro»: il Risorgimento, l'interventismo e il fascismo[30]. *Nuove prospettive nella continuità* accusa la Costituzione e l'antifascismo di essere le matrici della «partitocrazia»[31], una critica che costituisce il filo rosso delle tesi di *Destra in movimento*, firmate tra gli altri da Maurizio Gasparri e Ignazio La Russa. Il testo si apre non a caso con una citazione di Gaetano Mosca e invita al ripensamento della repubblica «da parlamentare a presidenziale e diretta»[32].

La relazione congressuale di Fini colloca l'anti-antifascismo alla base della seconda Repubblica: essendo stato l'antifascismo «la patente di cui si gloriavano, agli occhi del mondo, i vari Ceauşescu, Honecker, Kadar e, ancor prima, lo stesso Stalin» esso «subisce un crollo mortale dal crollo del comunismo». Il nesso tra la riforma della Costituzione e la crisi dell'antifascismo è altrettanto esplicito: «discutere serenamente in termini storici il fascismo e l'antifascismo

[28] *Ibid.*

[29] Cfr. D. Mennitti, *Proposta*, in «Proposta Nazionale», n. 6, 1989, p. 5; E. Erra, *Cronache di un bipartitismo annunciato*, *ivi*, pp. 13-15.

[30] Afus, f. Msi, s. 4, carte di Fabio Andriola, u. 64, pp. 88-89.

[31] *Ivi*, pp. 92-94.

[32] *Ivi*, p. 101.

significherebbe discutere l'attuale sistema politico fin nelle sue fondamenta costituzionali»[33]. Le coordinate di Fini sono quelle di Almirante, l'analogia antifascismo/comunismo non è usata tanto per legittimare la propria idea di destra, quanto per giustificare le ragioni storiche del fascismo.

1.4. Dall'esclusione al governo

Il crocevia del 1992-1994 non scioglie le ambiguità del MSI, diviso tra l'adesione a una concezione presidenziale della democrazia e la difesa delle proprie rendite di posizione. Ma tra convinzione (presidenzialismo) e funzione/opportunità (proporzionale) il discrimine è a favore della prima. Il programma elettorale per il 1992, intitolato *Una nuova repubblica per salvare l'unità nazionale*, propone un governo costituente guidato da «un personaggio scelto fuori dai partiti che a sua volta nomini fuori dai partiti i suoi ministri» con l'obiettivo «di smantellare i partiti» stessi[34]. Un governo siffatto avrebbe liberato «tutta la comunità nazionale»[35]. In termini di cultura costituzionale, sono interessanti anche altri passaggi del programma che, pur senza affermarlo esplicitamente, contraddicono lo spirito della Costituzione, in particolare la sua ispirazione sociale, inclusiva e garantista. Il MSI sostiene «una forte privatizzazione delle aziende attualmente di proprietà pubblica», la pena di morte per «tutti gli atti di aggressione contro gli organi dello Stato», l'abolizione della tassa sulla prima casa, un'aliquota unica al 10% per redditi inferiori ai 36 milioni di lire, misure vessatorie dell'immigrazione e la parziale privatizzazione della Rai[36]. Le proposte consentono di affermare, per altro, che il concetto di destra statalista applicata al MSI appare discutibile, quando era semmai in atto da tempo una contaminazione col lessico e le proposte della destra neoliberale anglosassone[37].

Del tutto contraddittorio con la Costituzione resta il discorso storico. Significativo a proposito è il modo in cui il 22 settembre 1992 Maurizio Gasparri replica a un articolo di Rocco Buttiglione apparso sul «Tempo». Il filosofo cattolico aveva argomentato la diversità del fascismo dal nazismo e chiesto a Fini di ammettere che «l'alleanza con la Germania e la subordinazione al nazismo [fossero] stati l'errore fondamentale del fascismo»[38]. Gasparri, all'epoca fedele luogotenente di Fini, prova semmai a contestualizzare le scelte del regime senza condannarle: «bisogna mettersi nell'ottica del giugno del 1940 per valutare la portata della scelta, in un momento nel quale cioè si pensava che il conflitto

[33] *Ivi*, pp. 128, 145-148.

[34] *Una nuova repubblica per salvare l'unità nazionale. Il programma nazionale del Msi-Dn*, in «Il Secolo d'Italia», 29 febbraio 1992.

[35] *Ibid.*

[36] *Ibid.*

[37] Cfr. Sorgonà, *La scoperta della destra*, cit., pp. 123 e segg.

[38] *Pacificazione e tolleranza per rinsaldare la Nazione*, in «Il Secolo d'Italia», 22 settembre 1992.

potesse esaurirsi in un tempo relativamente breve, sull'onda del blitzkrieg germanico, che vedeva dilagare le truppe di Berlino fin nel cuore della Francia senza incontrare apprezzabili resistenze»; Mussolini sarebbe stato inoltre spinto alla guerra dall'ambizione di «sedere al tavolo della pace in una posizione rispettabile, non in quella dei soliti "opportunisti" italiani che assistono alle guerre combattute da altri»[39].

Dopo il 1994, col passaggio dal MSI ad AN, il nuovo partito si propone di facilitare la reciproca legittimazione della destra e della sinistra. Al tempo stesso, il presupposto del mutamento costituzionale resta invariato e si basa su una profonda trasformazione della democrazia italiana in senso antiparlamentare. È quanto ritroviamo nel terzo capitolo delle Tesi di Fiuggi (25-27 gennaio 1995), intitolato *Riforma delle istituzioni e rifondazione dello Stato*. I richiami al corporativismo sono venuti meno, segno della penetrazione di culture di destra sostenitrici dell'economia di mercato e della riduzione dell'intervento pubblico, ma l'obiettivo istituzionale non è una tradizionale democrazia dell'alternanza. Le tesi perorano «una democrazia diretta e di qualità» e propongono di indire un'Assemblea costituente al cui interno il futuro partito avrebbe messo in agenda un referendum «di indirizzo e di conferma [...] sulla forma di governo». L'obiettivo della repubblica presidenziale si associa alla possibilità di eleggere direttamente il Presidente del consiglio, oltre al Capo dello Stato, congiuntamente all'adozione del «maggioritario secco all'inglese»[40]. In altri termini, nel giro di due anni il MSI, passato dall'estraneità all'arco costituzionale al governo, dispiega una concezione ipermaggioritaria del sistema politico.

2. La Costituzione e la storia d'Italia. Il punto di vista di Montanelli

Montanelli appartiene a quella parte della destra italiana nella quale l'anticomunismo non ha incontrato l'antifascismo, con ciò che ne consegue in termini di tematizzazione della legittimità politica. Negli anni Cinquanta ciò lo porta a ipotizzare forme aggressive di contrasto al comunismo disposte a sovvertire gli strumenti della democrazia[41]. Nel corso degli anni Montanelli modererà il suo anticomunismo militante, ma manterrà quel principio come bussola. La nascita del «Giornale» negli anni Settanta offrirà un coagulo all'intellettualità italiana che ritiene l'avvicinamento dei comunisti al governo un rischio per la democrazia.

Negli anni Ottanta, quelli che prendiamo in considerazione per affrontare

[39] *Ibid.*

[40] Afus, f. Msi, s. 4. carte raccolte da Fabio Andriola, u. 65, XVII congresso nazionale – Fiuggi, pp. 12-13.

[41] Cfr. M. Del Pero, *Anticomunismo d'assalto*, in «Italia Contemporanea», n. 212, 1998, pp. 638-641.

il discorso di Montanelli sulla Costituzione, il PCI non è più percepito come una minaccia. Al tempo stesso, il nesso antifascismo/comunismo resta alla base del suo giudizio sulla Costituzione che si può ricostruire prendendo spunto dalla sua *Storia d'Italia*, un sunto del Montanelli pensiero, scritta insieme al suo storico collaboratore Mario Cervi. Il volume dedicato alla nascita della repubblica, apparso nel 1985, dedica alla Costituzione l'ottavo capitolo. Nel giudizio critico degli autori il nesso tra la Carta e l'antifascismo è esplicito. La formula di «arco costituzionale», un nome «truffaldino», porta con sé il marchio dell'antifascismo così come il testo della Costituzione concepito «sotto l'ossessione di un ritorno della dittatura» da due culture «estranee al Risorgimento», la cattolica e la marxista. L'accusa all'architettura costituzionale è di aver creato un sistema politico farraginoso, a partire dalla scelta della legge elettorale che rafforzava l'indirizzo verso una repubblica parlamentare fondata sui partiti. Ma a differenza del MSI non vi è alcun riferimento al presidenzialismo e i correttivi alla Costituzione sono più precisi, oltre che in sintonia con le proposte di trasformazione delle istituzioni, emerse in quegli anni e riprese negli anni a venire in differenti ambiti della politica italiana.

Montanelli e Cervi sottolineano come la Carta sia priva di freni «per scongiurare l'instabilità dei governi […] e la frammentazione del quadro politico». I due indicano una serie di possibili correttivi: il collegio uninominale, lo sbarramento al 5%, il premio di maggioranza, la sfiducia costruttiva. Il sistema era reso ancor più lento nel prendere decisioni a causa del bicameralismo perfetto. L'architettura della Costituzione conteneva perciò «*in nuce,* la girandola dei governi, la perennità delle crisi, l'esigenza che il Presidente del Consiglio e i suoi ministri [s'impegnassero] quotidianamente più a sopravvivere che ad amministrare». Montanelli e Cervi si fanno portatori di obiezioni alla Carta riconducibili alle culture politiche liberalconservatrici italiane e alla loro critica del consociativismo, per quanto la formula non sia utilizzata nel volume. Un ulteriore aspetto di questo approccio critico alla Costituzione è il nesso tra l'istituzionalizzazione dell'antifascismo nella forma della repubblica parlamentare e il prestigio che i comunisti ne hanno ricavato. Attraverso la centralità del Parlamento i comunisti si sarebbero proposti di penetrare le istituzioni repubblicane, presupponendo che «una democrazia debole è una democrazia facilmente infiltrabile e rovesciabile».

La critica di Montanelli e Cervi si estende in modo esplicito agli aspetti sociali ed economici del testo, senza alcuna contraddizione tra retorica costituzionale e cultura economica. Il tono della Costituzione sarebbe «messianico e verboso» a partire dal suo primo articolo fondato su una affermazione appartenente «più alla retorica politica che alla legislazione». I costituenti avrebbero avuto una smania regolatrice, i cui effetti si sarebbero ripercossi nella definizione dell'utilità sociale della proprietà privata. L'esito è ricondotto all'influenza della «ideologia, seppure temperata, della Resistenza», per quanto tra gli estensori vi fossero «ingegni politici e giuridici quali forse l'Italia non ritrovò più nelle fasi successive della sua storia». Il giudizio è lapidario: «la Costituzione

non è soltanto vecchia. È invecchiata male»[42]. Le obiezioni all'impianto programmatico della Costituzione toccano un punto importante su cui occorre soffermarsi per stabilire identità e differenze tra questa critica e quella mossa dal MSI. Il MSI non rinuncia alla retorica socializzatrice ma al tempo stesso la contraddice con la sua strenua opposizione a riforme che universalizzano il Welfare. Dalla seconda metà degli anni Settanta il partito tende anche a tradurre nel proprio lessico comunitario e nostalgico gli aspetti pro-mercato e pro-impresa delle culture di destra antikeynesiane salite alla ribalta grossomodo nello stesso periodo[43], e ciò alimenta le aporie della sua cultura economica. Nel caso di Montanelli questi corto circuiti sono assenti, tant'è che il quotidiano da lui diretto si fa portavoce di interessi imprenditoriali senza troppe contraddizioni tra retorica e prassi.

Ulteriori riferimenti alla Costituzione li possiamo trovare nel volume *L'Italia degli anni di fango* apparso nel 1993, nel pieno della crisi dei partiti di massa. La definizione è utilizzata per il periodo esteso dal 1978 al 1993. Per uscire dal 'fango', Montanelli, come altri, sostiene la necessità di una riforma istituzionale, da lui condensata nella legge elettorale, perorando il passaggio dal proporzionale al maggioritario nell'ottica di una modernizzazione in senso liberale della democrazia italiana. Il passaggio al maggioritario è considerato la fine di un sistema politico identificato col lemma 'partitocrazia', un mostro policefalo la cui «fine morale»[44] viene datata al referendum sulla preferenza unica del 9 giugno 1991. Al tempo stesso, questa proposta è formulata a fronte di un giudizio antropologico negativo degli italiani, ai quali è attribuito uno «spirito gregario e conformista»[45], che porta a enfatizzare i contrappesi rispetto a soluzioni 'direttiste' come quelle proposte dal MSI. Non a caso Francesco Cossiga, il presidente picconatore che con le sue esternazioni intende stabilire una linea diretta tra l'opinione pubblica e il Quirinale, è liquidato con toni sprezzanti ben diversi da quelli entusiasti espressi dal MSI[46]: Cossiga è «spregiudicato fino alla stramberia»[47]. Per altro, la riforma elettorale auspicata da Montanelli è, tra quelle maggioritarie, la più rispettosa del principio di rappresentanza, prevedendo un doppio turno sul modello francese nel quale «tutti i partiti con qualche seguito potessero, nel primo turno, competere e se del caso emergere; e nel secondo turno si imponessero ampi schieramenti […] contrapposti in un

[42] I. Montanelli, M. Cervi, *L'Italia della Repubblica. Dal 2 giugno 1946 al 18 aprile 1948*, Rizzoli, Milano 2006 [I. ed. 1985], pp. 417-421.

[43] Cfr. Sorgonà, *La scoperta della destra*, cit., pp. 83-85, 125, 136-137.

[44] Montanelli, Cervi, *Storia d'Italia 1965-1993*, Rizzoli, Milano 2006, p. 437. Il volume contiene al suo interno *L'Italia degli anni di piombo*, inizialmente pubblicata nel 1991, e *L'Italia degli anni di fango*, pubblicato nel 1993.

[45] *Ivi*, p. 301.

[46] «Per innovare ogni voto una picconata» è la chiusa del messaggio agli elettori nel 1992: https://www.archivispotpolitici.it/spot/spot/movimento-sociale-italiano-ogni-voto-una-picconata?popup=1 (ultimo accesso: 5/4/2023).

[47] Montanelli, Cervi, *Storia d'Italia 1965-1993*, cit., p. 460.

sostanziale bipolarismo chiarificatore»[48]. Risalta la contraddizione tra una proposta di riforma delle istituzioni calibrata per democrazie mature e la descrizione di una società civile in cui questi caratteri di maturità mancano del tutto. Al tempo stesso, la società civile è distinta tra quella legata al sistema dei partiti, tendenzialmente centro-meridionale, e la restante parte individuata nell'impresa privata, tendenzialmente settentrionale. La narrazione è finalizzata ad attribuire la crisi delle finanze pubbliche a uno Stato «assistenziale e sprecone»[49]. Le obiezioni prendono di mira la scelta di costruire una democrazia di massa allargando universalmente i servizi di assicurazione sociale da essa offerti, una scelta presente nella Costituzione e semmai ritardata nella sua realizzazione. La rovina dei conti pubblici è attribuita, non a caso, alla riforma che più di ogni altra ha avvicinato lo Stato sociale italiano a una dimensione universalistica, ossia l'istituzione del SSN, liquidata come «un'immensa greppia per sistemazioni di "trombati" politici, per lottizzazioni, per ruberie»[50].

3. Conclusioni

I discorsi sulla Costituzione passati in rassegna preludono a pedagogie politiche distanti, se non opposte, da quelle che i partiti di massa realizzano proponendosi di popolarizzare la propria idea di Costituzione. Il MSI utilizza alcuni strumenti della pedagogia politica dei partiti di massa (la stampa, i manifesti, i comizi, le manifestazioni commemorative etc.) ma con l'obiettivo di delegittimare le radici antifasciste della repubblica e della sua carta fondamentale. È quanto questo partito fa, ad esempio, quando cerca di costruire un calendario civile, se così lo possiamo chiamare, scandito da anniversari e simboli opposti a quelli celebrati nel calendario antifascista e repubblicano. La formazione dei quadri segue canali differenti rispetto a quelli degli altri partiti, nei quali è prevalente una formazione pedagogica strutturata, attraverso iniziative di formazione o vere e proprie scuole. Nel MSI, i canali di formazione di quadri e militanti tendono a essere diretti e non argomentativi. Le forme di mobilitazione e il lessico corrispondenti a questo sforzo pedagogico corrispondono all'immaginario di una comunità che si ritiene assediata e isolata. La rappresentazione del nemico è fondamentale ai fini del successo di questa proposta comunitaria che si rafforza veicolando retoriche della paura nonché una concezione marziale e aggressiva del confronto politico. A questo proposito, andrebbe approfondita la *legacy* del nazionalismo autoritario (e interventista) nella simbologia e nella cultura del MSI e delle formazioni eredi di quel partito. Possiamo osservare come tra le figure del Pantheon missino che traghettano dentro AN un posto di rilievo sia attribuito ad Alfredo Rocco. Si trattava per

[48] *Ivi*, p. 499.
[49] *Ivi*, p. 377.
[50] *Ivi*, p. 378.

altro di valori contraddittori con lo spirito e il lessico di una Costituzione antifascista nella quale è centrale una concezione della politica improntata al rifiuto delle culture di guerra, a partire dal fascismo[51], e del nazionalismo.

La disposizione pedagogica della cultura politica missina è comunque robusta. Il MSI si propone di mobilitare la propria comunità all'attività politica e a viverla come un aspetto decisivo della propria esistenza. Ciò accade anche nel caso della proposta presidenzialista, essendo quest'ultima pensata come una tipologia di democrazia diretta nella quale è essenziale il rapporto tra il Capo politico e le masse politicizzate. Per Montanelli e il tipo di destra che rappresenta, la pratica della pedagogia politica è invece percepita come un rischio o più propriamente come il segno di una società immatura rispetto agli standard delle democrazie liberali. L'antipartitismo è un carattere particolarmente accentuato di questa cultura politica ed è rigettata l'idea della politicizzazione della vita pubblica, al centro delle grandi tradizioni fondative della Costituzione.

Un ultimo interrogativo riguarda l'efficacia dei discorsi costituzionali passati in rassegna, ossia bisogna chiedersi se abbiano raggiunto o meno il loro obiettivo. La risposta è aperta. Non si è mai realizzata una riforma della Costituzione congruente con nessuna delle proposte qui analizzate. Al tempo stesso, alcuni degli argomenti nati in seno a queste culture politiche hanno assunto sempre maggior rilievo nell'opinione pubblica. In altri termini, se il progetto politico non si è realizzato in nessuno dei due casi, l'opera performativa del senso comune ha avuto maggior successo, al punto da rivelarsi concorrenziale con le pedagogie politiche dei principali partiti di massa.

[51] Cfr. L. Paggi, *Il popolo dei morti. La Repubblica italiana nata dalla guerra (1940-1946)*, Il Mulino, Bologna 2009.

SECONDA PARTE
TEMI DEL DIBATTITO

Questioni educative, cultura di massa e formazione. L'influenza di Gramsci nel secondo dopoguerra nelle colonne di «Riforma della Scuola»

Chiara Meta

1. Il contesto post-bellico e gli anni della scuola bloccata

La fine della seconda guerra mondiale segna una cesura fondamentale nella storia del sistema scolastico italiano, nel senso di una sua riconfigurazione democratica dopo più di vent'anni di regime fascista.

La carta costituzionale che entra in vigore nel 1948 rappresenta l'espressione di quella sintesi delle culture democratiche che avevano concorso alla liberazione del Paese dal nazi-fascismo, la socialista e comunista e anche la cattolica riunita attorno al nuovo partito della Democrazia Cristiana.

In realtà affinché i principi relativi alla scuola e all'istruzione sanciti dalla carta costituzionale del 1948, ivi compreso l'obbligo scolastico esteso fino al quattordicesimo anno di età, che era l'altro richiamo espresso dall'articolo 34, trovassero una piena attuazione, sarà necessario attendere ancora diversi anni.

Del resto già all'atto dell'entrata in vigore della Costituzione, com'è noto, quel clima 'resistenziale unitario', che aveva permesso il convergere delle diverse forze politiche su obiettivi democratici comuni, si era incrinato. Sin dal 1946, infatti, l'alleanza tra la Democrazia Cristiana guidata da Alcide De Gasperi e le sinistre si era tramutata in una 'coabitazione forzata' fino ad arrivare, alla fine del 1947, ad una estromissione di comunisti e socialisti dal governo del Paese[1].

L'Italia così scivolerà progressivamente nel 'plumbeo' decennio Cinquanta che costituirà, anche sul piano scolastico, un decennio di «scuola bloccata»[2] contestuale, sul piano politico, alla stagione del centrismo democristiano[3].

Sono gli anni della ricostruzione e del primo consolidamento economico di un Paese che rimane ancora «prevalentemente rurale»[4]. Permane inoltre l'ordinamento «duale finalizzato alla riproduzione della stratificazione sociale esistente e alla conservazione dell'egemonia dei gruppi sociali dominanti»[5].

---

[1] Cfr. C. Spagnolo, *La stabilizzazione incompiuta. Il Piano Marshall in Italia, 1947-1952,* Carocci, Roma 2001.

[2] Cfr. M. Baldacci, *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?,* Franco Angeli, Milano 2019, pp. 163-167.

[3] De Gasperi rimane presidente del consiglio con un governo essenzialmente monocolore DC, fino alla sua scomparsa avvenuta nel 1953.

[4] M. Galfré, *Tutti a scuola. L'istruzione nell'Italia del Novecento,* Carocci, Roma 2017.

Una voce fuori dal coro in questo decennio di 'riformismo bloccato' proviene dal gruppo di intellettuali e pedagogisti riuniti intorno alla rivista di area PCI «Riforma della Scuola», – rivista nata in seguito al Comitato centrale del PCI del 1955, quando il nuovo responsabile cultura del partito, Mario Alicata, indicò nella questione della scuola il tema centrale per una rinascita democratica del Paese, affidando il compito di affrontare le questioni ad essa inerenti proprio ad una nuova testata giornalistica – all'adesione della quale furono invitati intellettuali quali Lucio Lombardo Radice, Dina Bertoni Jovine e Mario Alighiero Manacorda, solo per fare i nomi dei più celebri[6].

Questi ultimi denunciano, sulle colonne della rivista, la mancata attuazione del dettato costituzionale, in particolar modo nella scuola[7].

Sono in particolare Dina Bertoni Jovine e Mario Alighiero Manacorda a portare avanti, in questi anni, un ragionamento volto ad una trasformazione radicale in senso democratico, anche alla luce del pensiero gramsciano, della scuola.

Com'è noto il pensiero di Antonio Gramsci inizia a circolare nella cultura italiana già nell'immediato dopoguerra tramite l'impresa editoriale, voluta e pensata dal nuovo segretario del Partito Comunista Palmiro Togliatti, di pubblicare postumi i suoi scritti. In particolare tramite l''operazione Gramsci' Togliatti esprimeva un modo – conscio della rottura che i *Quaderni* costituiscono rispetto all'ortodossia marxista-leninista – per prendere le distanze dal modello staliniano-zdanoviano senza al contempo determinare una rottura aperta, politicamente insostenibile, con Mosca[8].

In questa cornice di diffusione e circolazione del pensiero di Gramsci, Bertoni Jovine, ma anche Manacorda[9], sono tra i primi intellettuali a cogliere

---

[5] Baldacci, *La scuola al bivio*, cit., p. 167.

[6] A. Vittoria, *Togliatti e gli intellettuali. La politica culturale dei comunisti italiani (1944-1964)*, Carocci, Roma 2014, pp. 156-157.

[7] Cfr. P. Cardoni, *«Riforma della Scuola»: appunti per un difficile bilancio,* in A. Semeraro (a cura di), *L'educazione dell'uomo completo. Scritti in onore di Mario Alighiero Manacorda*, La Nuova Italia, Firenze 2001, pp. 227-229.

[8] Togliatti assieme a Felice Platone organizzò la prima pubblicazione dei *Quaderni del carcere* editi per la casa editrice Einaudi in sei volumi tra il 1948 e il 1951. Si trattava della pubblicazione 'postuma' del corpus carcerario non esente da omissioni e interpretazioni. Innanzitutto il segretario del 'nuovo' PCI scelse, per rendere comprensibile il pensiero gramsciano ad un pubblico più vasto possibile, di dare una sistemazione tematica a quello che si presentava come uno zibaldone di note e appunti. Bisognerà attendere l'edizione scientifica curata da Valentino Gerratana nel 1975 per l'Istituto Gramsci per vedere una restituzione dell'effettiva struttura diacronica delle note carcerarie: cfr. C. Daniele (a cura di), *Togliatti editore di Gramsci*, Carocci, Roma 2005.

[9] Vale la pena ricordare come gran parte del patrimonio documentale e librario appartenuto a Mario Alighiero Manacorda, oggi raccolto in un fondo inventariato e liberamente consultabile anche *online* (https://roma-tre_museodidattica.archiui.it; ultimo accesso: 5/4/2023) è stato donato dagli eredi al Museo Storico della Scuola e dell'Educazione "Mauro Laeng", che ha sede presso il Dipartimento di Scienze della formazione Roma Tre, nel dicembre del 2015. Nel gennaio del 2019, allo scopo di presentare al pubblico le carte in esso presenti, è stato organizzato un convegno i cui atti, nonché una selezione antologica degli stessi materiali del fondo, sono stati pubblicati in volume: C. Covato, C. Meta (a cura di), *Mario Alighiero Manacorda. Un intellettuale militante fra storia, pedagogia e po-*

l'enorme portata che la riflessione gramsciana affidata ai *Quaderni del carcere* comporta sul piano delle problematiche educative e scolastiche.

La pedagogista, utilizzando una metodologia d'indagine direttamente ispirata al marxismo e a Gramsci, compie una analisi centrata sul tema della 'egemonia' sulla scuola perpetrata dalle classi dirigenti liberali sin dalla costituzione dello Stato unitario di chiara derivazione gramsciana[10]. In un articolo apparso su «Riforma della Scuola» nel dicembre del 1957, Bertoni Jovine sottolinea come la scuola post-unitaria – caratterizzata dalla volontà di operare un ingresso sorvegliato delle masse nella vita dello Stato – era già apparsa a Gramsci come connotata dal progressivo divario tra élite e masse e come esito del modo in cui era avvenuto il processo di unificazione nazionale, ovvero gestito da una minoranza elitaria e dall'assenza del popolo-nazione come soggetto politico protagonista di una emancipazione sociale e culturale che si è risolta in una alfabetizzazione subita[11].

Sono del resto tutti gli intellettuali riuniti attorno a «Riforma della Scuola» a denunciare, lungo tutti gli anni Cinquanta, la mancata attuazione del dettato costituzionale e a premere con insistenza per un rinnovamento radicale. Scrive in questo senso Alessandro Natta nel gennaio del 1956 per una «scuola moderna e democratica ispirata ai principi della Costituzione repubblicana»[12].

Se questo sarebbe dovuto essere, vengono registrati invece gli alti abbandoni scolastici, concentrati soprattutto nel meridione dove essi rappresentano la «cronica, amara eredità dei secoli passati […] e triste catena [in cui] la miseria si riflette sulle condizioni culturali»[13], palesando di fatto una selezione esplicita che fa leva su una forte differenziazione di opportunità sulla base di una divaricazione dei percorsi formativi tramite una canalizzazione precoce[14]. Ciò emerge in maniera drammatica soprattutto se si confronta la situazione italiana, scrive in un articolo su «Riforma della Scuola» Antonio Banfi, con quella dei paesi dell'area socialista dove l'estensione dell'obbligo scolastico, senza distinzione di classe e genere, si sostanzia in un massiccio drenaggio del gettito fiscale nel finanziamento della scuola pubblica. Al di là di qualsiasi formalismo retorico infatti «ci vogliono dunque danari per costruire la scuola della democrazia italiana»[15].

In questa direzione di denuncia dello scarso investimento finanziario da parte dello Stato nei confronti della scuola pubblica continuano a muoversi gli intellettuali vicini a «Riforma della Scuola» per tutta la seconda metà degli anni Cinquanta. In un articolo del settembre del 1958, ad esempio, Francesco

litica, Roma TrE-Press, Roma 2020).

[10] Sul tema si veda D. Bertoni Jovine, *Storia dell'educazione popolare in Italia*, Laterza, Bari 1965.

[11] Cfr. Bertoni Jovine, *Spunti di pedagogia socialista,* in «Riforma della Scuola», n. 12, 1957, pp. 7-8.

[12] A. Natta, *Prospettive di un rinnovamento,* in «Riforma della Scuola», n. 1, 1956, p. 3.

[13] *Editoriale: l'urgenza di una battaglia,* in «Riforma della Scuola», n. 10, 1956, p. 1.

[14] Cfr. Cardoni, *«Riforma della Scuola»: appunti per un difficile bilancio,* cit., pp. 227-229.

[15] A. Banfi, *Riforma ad alto prezzo,* in «Riforma della Scuola», n. 5, 1956, p. 4.

Zappa attacca duramente il piano decennale di investimento previsto dal governo Fanfani, che sarebbe entrato a regime nel 1959 con Aldo Moro al Ministero della Pubblica Istruzione[16]. Pur rappresentando infatti un segnale positivo di programmazione di spesa pubblica destinata alla scuola, il piano si sostanzia di ben poche risorse, soprattutto se paragonate a quelle impegnate per le politiche di difesa e armamenti[17].

2. La scuola media unica

Sul finire degli anni Cinquanta il quadro economico e politico dell'Italia muta profondamente, determinando anche un cambiamento degli orientamenti delle forze politiche nei confronti della scuola. Proprio il 'boom economico' avvenuto tra il '58 e il '62, innesca rapide trasformazioni sociali che portano a ripensare la funzione della scuola in un Paese a capitalismo maturo.

Sono, inoltre, questi gli anni di grandi trasformazioni economico-sociali, quelle che cambieranno il volto del paese, il quale sostanzialmente da agrario e contadino diventa sempre più industrializzato, nonostante la questione meridionale sia ancora drammaticamente aperta, così come la piaga dell'analfabetismo. Già nel 1954 'l'inchiesta parlamentare sulla miseria e la disoccupazione' aveva documentato lo stretto intreccio fra disoccupazione e analfabetismo, denunciando come il 70% dei lavoratori italiani fossero sprovvisti della licenza elementare[18].

Massimo Baldacci fa risalire a questa stagione l'inizio della fase relativa al «riformismo scolastico contraddittorio»[19] che si protrarrà fino allo spartiacque del '68. Esso si intreccia con le vicende che portano alla nascita del Centro-sinistra, con l'ingresso del Partito Socialista Italiano nella compagine governativa.

Un simile equilibrio politico più avanzato rende possibile affrontare per la prima volta la necessità di dare finalmente corso al dettato costituzionale che sul piano scolastico, come abbiamo visto, indicava l'innalzamento dell'obbligo scolastico a 14 anni.

Proprio in merito ad una attuazione della riforma in senso radicalmente democratico, forte fu ancora l'impegno portato avanti dagli intellettuali di «Riforma della Scuola». Particolarmente attivo in questa direzione fu Manacorda, il quale era stato anche chiamato dal responsabile cultura del PCI, Mario Alicata, tra il 1958 e il 1959, a far parte della commissione che predispose il testo di legge poi presentato dai parlamentari Ambrogio Donini e Cesare Luporini

[16] Sul tema: G. Medici, *Introduzione* a *MPI, Piano di sviluppo della scuola*, Istituto poligrafico dello stato, Roma 1959.

[17] F. Zappa, *Un piano senza prospettive,* in «Riforma della Scuola», n. 9, 1958, pp. 4-6.

[18] Cfr. Galfrè, *Tutti a scuola,* cit., pp. 120-126.

[19] Baldacci, *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*, cit., p. 167.

a nome del gruppo del PCI (che diverrà il disegno di legge n. 359 presentato al Senato il 21 gennaio 1959)[20]. Il progetto a firma PCI mirava all'istituzione di una scuola media unica senza latino e con un asse pedagogico-didattico espresso dal rilievo dato alla formazione dello spirito scientifico e del senso storico.

Nella proposta, inoltre, i doveri dello Stato si ampliano alla costituzione di una rete di supporto significativa che coinvolga i trasporti, la refezione scolastica, i libri di testo gratuiti, l'assistenza finanziaria e scolastica, l'istituzione di convitti e le borse di studio per i meritevoli con basso reddito. Rete di protezione e assistenza senza la quale il diritto allo studio sarebbe rimasto un miraggio – scrive ancora Bertoni Jovine su «Riforma della Scuola» – soprattutto nelle zone rurali del sud, o nelle zone montuose e isolate che patiscono una evasione scolastica ancora drammatica in quegli anni[21].

Nel progetto di legge a firma PCI, inoltre, l'insegnamento del latino avrebbe dovuto essere abolito non perché si volessero semplicisticamente eliminare tutte le possibili difficoltà come dicevano i detrattori di questa proposta di legge, ma perché la funzione formativa svolta dal latino poteva essere sostituita da un nuovo umanesimo che avesse nella scienza e nella storia i suoi punti di riferimento fondamentali, come proprio su questo punto ebbe a sottolineare Manacorda prendendo posizione pubblica sulle colonne del periodico dell'Associazione Difesa e Sviluppo della Scuola Pubblica Italiana (ADESSPI), «Scuola e Costituzione», nell'intento di sottolineare il fatto che dietro la perorazione a favore del mantenimento dell'insegnamento del latino – chiesto allora sia da una parte del mondo intellettuale sia da buona parte del corpo docente, ancora profondamente legato, quest'ultimo, ad un modello elitario di selezione scolastica[22] – si mascherasse un atteggiamento snobistico e aristocratico della cultura, teso a mantenere una separazione di classe. Egli avverte, infatti, «l'urgenza del rinnovamento del principio educativo»[23] – dizione dichiaratamente mediata da Gramsci – capace di tradurre ciò che il latino aveva rappresentato per la cultura umanistico-classica, un esempio di rigore e «abitudine a ragionare, nonché di autonomia morale»[24].

Anche la stessa Bertoni Jovine si espresse in merito, in particolare utiliz-

[20] «Riforma della Scuola» dedica un intero numero nel febbraio del 1959 alla discussione di questo DDL a firma PCI, riportando nello stesso numero il testo completo (cfr. «Riforma della Scuola», n. 2, 1959).

[21] Cfr. Bertoni Jovine, *Battaglia per la riforma della Scuola Media,* in «Riforma della Scuola», n. 1, 1957, pp. 9-14.

[22] Sul finire del decennio Marzio Barbagli e Marcello Dei compiono una analisi sociologica sulla condizione degli insegnanti mettendo in luce come l'attuazione della scuola media unificata aveva trovato una forte opposizione proprio da parte di una cospicua parte dei docenti di estrazione piccolo-borghese, che vedevano in essa uno scadimento del proprio ruolo sociale. (Cfr. M. Barbagli, M. Dei, *Le vestali della classe media. Ricerca sociologica sugli insegnanti*, Il Mulino, Bologna 1969).

[23] M.A. Manacorda, *Discussione sulla scuola media comune*, in «Scuola e Costituzione», n. 11, 1962, p. 20.

[24] *Ibid.*

zando questa argomentazione per lanciare una sfida 'per l'egemonia' al campo della pedagogia laica. Su questo si vedrà tra breve.

Finalmente il compromesso arriva con la legge n. 1859 del 31 dicembre 1962, realizzato dal governo Fanfani con l'appoggio esterno del PSI.

Senza dubbio vi è da dire che l'istituzione della media unica fu un'innovazione senza precedenti che scardinava, almeno nelle intenzioni, l'assetto fortemente classista che il sistema scolastico italiano aveva ereditato dal fascismo. Con l'abolizione dell'avviamento professionale e l'innalzamento dell'obbligo scolastico «ai bambini non fu più imposto quell'orientamento precoce tra studio e lavoro che, di fatto, fino a quel momento, ne aveva subordinato la maggior parte ai condizionamenti deterministici del contesto familiare, culturale e socioeconomico di provenienza»[25].

Anche se va parimenti sottolineato come si trattò solo in parte di una vittoria per le forze laiche, quelle aderenti al cattolicesimo democratico e quelle comuniste, che intorno alla 'questione del latino' avevano costruito un fronte per l'istituzione di una scuola finalmente democratica. La legge infatti istituì infine che lo si sarebbe insegnato nel secondo anno come 'integrazione' dell'italiano, tornando poi facoltativo nella terza. Esso però rimase requisito fondamentale per l'accesso al liceo classico fino al 1979.

È in questo scenario che possiamo collocare l'importante convegno su 'Struttura, contenuti e metodi della scuola obbligatoria' organizzato a Roma il 13 e il 14 gennaio del 1962 (nel dicembre dello stesso anno in cui come abbiamo visto viene varata la legge sulla scuola media unica), per iniziativa della Sezione pedagogica dell'Istituto Gramsci, di cui la rivista «Riforma della Scuola» pubblicherà gli atti in un numero monografico speciale nel giugno dello stesso anno.

Nello specifico il tema del rapporto su 'contenuti e metodi' diventa l'occasione per un serrato confronto tra attivisti e marxisti, sullo sfondo dei nodi che l'entrata in vigore della legge aveva lasciato irrisolti.

Occorre ricordare come proprio nel secondo dopoguerra, in un contesto nel quale si registra ancora in campo educativo, «il perdurare della tradizione neoidealistica e l'egemonia del pensiero cattolico – la DC avrà a lungo il dicastero della P.I. – dello spiritualismo e del personalismo […] matura un evento del tutto nuovo, vale a dire, lo svilupparsi di un pensiero laico sull'educazione per il tramite di un gruppo di intellettuali (Ernesto Codignola, Lamberto Borghi, Aldo Visalberghi, Raffaele Laporta, Francesco De Bartolomeis) riuniti intorno ad una rivista *Scuola e città* e a una casa editrice La Nuova Italia di Firenze»[26]; si tratta, «della nascita di un pensiero pedagogico laico che, dopo

[25] A. Angelucci, G. Aragno, *Le mani sulla scuola. La crisi della libertà di insegnare e di imparare*, Castelvecchi, Roma 2020, p. 94.

[26] Covato, *Democrazia e educazione. Il confronto fra marxisti e attivisti negli anni Sessanta,* in M. Fiorucci, G. Lopez (a cura di), *John Dewey e la pedagogia democratica del '900*, Roma TrE-Press, Roma 2017, p. 102.

gli anni dell'oscurantismo fascista e del silenzio imposto su quanto accadeva a livello internazionale anche in campo educativo, trae alimento dal confronto con gli studi di John Dewey, con l'esperienza del movimento delle scuole nuove, sviluppatesi in Europa fra Otto e Novecento, e con i multiformi percorsi dell'attivismo»[27]; rispetto a questo movimento che diviene, nel corso degli anni Sessanta sempre più importante, il fronte delle pedagogia marxista, che, come abbiamo visto, si coagula specialmente attorno alla rivista «Riforma della Scuola» ed alla casa editrice Editori Riuniti, comincia via via ad ingaggiare una sfida per l'egemonia, anche alla luce del pensiero di Gramsci, nel campo delle politiche educative da contrapporre al fronte dominante della pedagogia cattolica. A tal proposito ha giustamente osservato Carmela Covato come «il ripensamento critico delle teorie pedagogiche nei termini proposti dal materialismo storico»[28] ha saputo lanciare una sfida decisamente fondamentale alle altre proposte educative soprattutto in quanto «la critica marxista poneva interrogativi non solo alla pedagogia tradizionale, per lo più basata su una concezione metafisica dell'individuo e della società, ma anche alla realtà problematica della moderna, per allora, riflessione epistemologica, connotata da una esigenza di abbandono del terreno filosofico e di adozione di metodologie comuni a tutte le scienze sociali»[29].

Nello specifico poi il contrasto teorico maturato fra marxisti e attivisti sui temi educativi poneva in essere questioni molto complesse che «evidenziano un diverso modo di intendere il rapporto scuola-società e quindi il ruolo dell'educazione nelle trasformazioni sociali, l'idea di democrazia, di Stato, la concezione del lavoro e del suo rapporto con l'istruzione»[30].

Tornando al convegno a cui si faceva riferimento, è Bertoni Jovine, nella sua relazione introduttiva dal titolo emblematico *Cultura ed educazione come fatto storico,* a farsi interprete di una polemica verso una concezione che interpretava il rinnovamento della scuola unicamente all'interno di una cornice metodologico-didattica.

In tale contesto va anche ricordato come tra i pedagogisti di indirizzo marxista, sicuramente Bertoni Jovine è quella che dialoga più assiduamente con gli attivisti, forse anche in ragione del prestigio che ella aveva guadagnato proprio in virtù di una rigorosissima attenzione maturata verso le novità più significative che in campo educativo provenivano da quel fronte che in piena guerra fredda era considerato invalicabile. Studiò a fondo John Dewey e le critiche che ella muoverà, come vedremo, alla sua proposta educativa sono guidate da un'intima comprensione della sua pedagogia e da una condivisione profonda della necessità di un rinnovamento della scuola per lo sviluppo della società. Così infatti ella si esprime:

[27] *Ibid.*
[28] *Ibid.*
[29] *Ibid.*
[30] *Ivi*, p. 103.

> «Ci è sembrato ad un certo punto, che la giusta battaglia per il rinnovamento dei metodi educativi e la lotta contro i pericoli di un insegnamento mnemonico-nozionistico, dopo aver sviluppato il grande filone di argomenti esposti con vigore da Dewey, si andasse frantumando nella ricerca di tecniche e di espedienti perdendo di vista l'obbiettivo di una cultura che è valida soltanto quando si inserisce storicamente e organicamente nel moto di progresso di una società intera […]. Noi non parleremo di frattura fra contenuti e metodi, poiché in un fatto culturale genuino contenuto e metodo sono profondamente fusi. Parleremo invece di una pseudocultura sia nel caso che il metodo o processo educativo si ritenga svincolato dai contenuti, sia nel caso che la materia non sia vivificata dalla elaborazione personale. Dobbiamo però mettere in evidenza che al pericolo di un nozionismo passivo è subentrato oggi, se non nell'ambito più generale della vita scolastica, ancora troppo profondamente invischiata negli antichi difetti, almeno nel campo degli studi e delle ricerche pedagogiche, il pericolo di un metodismo e di un didattismo fine a se stesso, cioè astratto»[31].

L'accento posto dalla Bertoni Jovine sulla necessità di considerare il rapporto tra i 'contenuti e i metodi' come una relazione dialettica alla base della interazione necessaria tra scuola e società, individuo-ambiente per dirla con Gramsci, avvia in quella sede un proficuo confronto tra pedagogisti di indirizzo laico come Luigi Volpicelli e Giacomo Cives, i quali concordano sulla necessità di sottrarre la pedagogia attivista e la lezione di Dewey ad una interpretazione meramente 'tecnicistica', pur rivendicando alla pedagogia idealista, sottolinea Volpicelli una «composizione armonica tra attività e programma» [32], e pedagogisti marxisti come Lucio Lombardo Radice, Bruno Ciari e Antonio Santoni Rugiu, il quale sottolinea la sterilità di un modo di affrontare la questione teso a stabilire una divaricazione tra forma e contenuto del pensare laddove, dal punto di vista marxista, «il contenuto reale è quello che si crea e non è quello che è nel libro, che si verifica via via e che porta alla creazione da parte del bambino, del giovane, di altrettanti contenuti prodotti»[33].

L'obiettivo dovrà essere quello di creare una scuola capace di superare – come sottolinea ancora Bortoni Jovine nella sua relazione ricordata precedentemente, sulla base dell'indicazione data da Gramsci in un luogo fondamentale dei *Quaderni del carcere,* ovvero il dodicesimo, dedicato alla riflessione specifica sugli intellettuali, la loro funzione nella società e la scuola intesa come «anello di congiunzione» tra società civile e Stato[34] – le stratificazioni anacronistiche e

---

[31] Bertoni Jovine, *Cultura e educazione vanno considerati come fatto storico,* in «Riforma della Scuola». Atti del Convegno su *Struttura, contenuti e metodi della scuola obbligatoria*, n. 6-7, 1962, p. 4.

[32] L. Volpicelli, *La pedagogia dell'idealismo ha qualcosa ancora da insegnare,* in *ivi*, p. 9.

[33] A. Santoni Rugiu, *Lo spirito critico non produce valori culturali di massa,* in *ivi*, p. 16.

[34] Per un approfondimento di questo quaderno mi permetto di rinviare a A. Gramsci, *Quaderno del*

folcloriche presenti nel modo di pensare delle masse, ma anche il carattere angusto dei modelli culturali elitari, rappresentati, questi, da quella visione dell'intelligenza 'separata' propria dell'intellettuale di casta tradizionale e che nella traduzione delle istituzioni scolastiche si è configurata, dalla Casati alla riforma Gentile del 1923, come destinazione di funzioni cognitive e di istruzione in relazione al censo di appartenenza, tale per cui la classe sociale dominante ha potuto affidare alla scuola il compito politico non solo di impedire la mobilità sociale, ma di cristallizzarla in «forme cinesi»[35].

Come mette in luce Manacorda nel suo intervento al convegno, occorre riprendere la lezione di Gramsci presente nei *Quaderni del carcere* laddove il comunista sardo ha saputo parlare di una dialettica necessaria, sempre presente nel processo di apprendimento del fanciullo, tra attività, libero sviluppo delle facoltà creative – mostrando, tra l'altro, di aver assimilato molto bene la lezione non solo dell'attivismo ma soprattutto di Giuseppe Lombardo Radice, considerato in gioventù un riferimento culturale importantissimo[36] – e ricezione dei contenuti trasmessi dalla tradizione[37].

Alla luce del rapporto esistente tra spontaneità e direzione consapevole all'interno di ciascun individuo, il monito gramsciano è quello di educare a una nuova forma di conformismo, sociale appunto, che sia in grado di esprimere le esigenze di una società, quella democratica, in cui tutti sono potenzialmente governanti, quindi necessariamente devono acquisire abiti e comportamenti che siano in grado di disciplinare i loro impulsi individualistici. Si tratta, sottolinea Manacorda, del riferimento a quel conformismo non «dogmatico», segno di una pedagogia pedissequamente passiva che giustamente l'attivismo ha spazzato via, lottando, scrive Bertoni Jovine in un altro importante contributo per «Riforma della Scuola», contro i pericoli «di un insegnamento mnemonico-nozionistico»[38], ma «dinamico», capace di rendere operante nel processo formativo del singolo quella sintesi necessaria all'atto conoscitivo, ovvero tra «disciplina e libertà»[39].

Ecco che allora le differenze tra pedagogia attivista e pedagogia marxista, nella prospettiva sia di Manacorda sia di Bertoni Jovine, emergono in modo lampante, ovvero tra un indirizzo educativo preoccupato soprattutto della salvaguardia della libera iniziativa personale e un indirizzo che trova insufficiente tale principio al di fuori di una prospettiva sociale. In altre parole ai fini della crescita della stessa iniziativa individuale, nella prospettiva già indicata da Marx, l'appartenenza ad una classe sociale o ad un'altra non è indifferente.

carcere n. 12, Introduzione e cura di Meta, Edizioni Conoscenza, Roma 2018.

[35] *Ivi*, p. 55.

[36] Sulla biografia intellettuale del giovane Gramsci: L. Rapone, *Cinque anni che paiono secoli. Antonio Gramsci dal socialismo al comunismo (1914-1919)*, Carocci, Roma 2011.

[37] Cfr. Manacorda, *L'identificazione di contenuto e metodo si attua solo nella pratica,* in «Riforma della Scuola». Atti del Convegno su *Struttura, contenuti e metodi della scuola obbligatoria*, cit., pp. 46-50.

[38] Bertoni Jovine, *In crisi la pedagogia del «come»,* in «Riforma della Scuola», n. 8-9, 1964, p. 19.

[39] Manacorda, *L'identificazione di contenuto e metodo*, cit.

Le pedagogie borghesi, infatti, compreso l'attivismo, pur pronunciandosi a favore dell'universale sviluppo umano, finiscono per limitare tale possibilità a ristretti gruppi di individui privilegiati e pur dichiarandosi a favore della libertà difendono un sistema strutturalmente fondato sull'esistenza di individui economicamente asserviti, costretti a vendersi ciclicamente sul mercato del lavoro e a generare ricchezza di cui non possono usufruire. Pur schierandosi a favore del progresso finiscono per negare ad ampie quote di società i benefici di tale progresso[40].

3. Gli anni del riflusso in campo culturale e educativo

Tornando al quadro generale, occorre ricordare come la riforma della scuola media unica si iscrive nella fase di maggiore spinta propulsiva del centro-sinistra già in crisi con il 1963-1964[41]. Al principio del 1966, al varo del terzo governo Moro, era ormai evidente come la spinta riformatrice si fosse spenta. Nello specifico del caso italiano poi, all'esaurirsi dell'azione di riformismo dall'alto, che sul piano strettamente scolastico, come abbiamo visto, non riuscì a dare seguito ad un processo di allargamento realmente democratico come l'istituzione della legge sulla media unica avrebbe previsto, primo fra tutti una uguaglianza nelle condizioni di accesso, tramite una massiccia opera di finanziamento pubblico delle infrastrutture scolastiche che avrebbero dovuto, tra l'altro, rispondere alla tumultuosa ondata di ingressi che si verificò all'indomani dell'innalzamento dell'obbligo scolastico[42], – come dalle colonne di «Riforma della Scuola» ancora per tutti gli anni Settanta continuarono a de-

[40] Bertoni Jovine, *In crisi la pedagogia del «come»*, cit.

[41] In merito alla valutazione relativa alla stagione del centro-sinistra la critica storiografica è molto discorde. Una parte della storiografia più recente tende ad individuare in quell'arco di tempo che inizia, formalmente, dal primo governo a guida di Amintore Fanfani del 1962, con il sostegno esterno del PSI, fino ai tre governi presieduti da Aldo Moro dal 1963 al 1968 con l'ingresso dei socialisti nella compagine di governo, l'unico significativo allargamento dell'area democratica durante il periodo della Guerra fredda (su questa interpretazione A. Giovagnoli, *La repubblica degli italiani. 1946-2016*, Laterza, Roma 2016). Un'altra parte invece tende a vedere in quella stagione politica un'occasione di 'riformismo mancato', all'interno della quale le grandi riforme strutturali che avrebbero dovuto dotare il paese di infrastrutture materiali e culturali in grado di permettere all'Italia di competere a livello internazionale con le più grandi democrazie mature, furono di fatto riforme 'correttive', un'opera di 'razionalizzazione' che non incisero sull'assetto del capitalismo patrimonialistico italiano e incentrato su grandi gruppi-trust industriali (su questa interpretazione vedi Y. Voulgaris, *L'Italia del centro-sinistra. 1960-1968*, Carocci, Roma 1998 e G. Vacca, *L'Italia contesa. Comunisti e democristiani nel lungo dopoguerra. 1943-1978*, Marsilio, Venezia 2018, in particolare pp. 209 e segg.).

[42] È stato sottolineato come anche se la crescita è evidente, il tasso di frequenza scolastica continua ad essere preoccupante per tutti gli anni Sessanta: «95% alle elementari, 74% nei bambini tra gli 11 e i 14, contro il 98-99% dei principali paesi europei [..] in sostanza il salto decisivo della scolarizzazione media e superiore inizia senza che si sia consolidata quella di base né che sia stato sconfitto l'analfabetismo» (Galfrè, *La scuola media unica, il ritardo scolastico e gli "alunni disadattati". I primi bilanci,* in A. Ascenzi, R. Sani (a cura di), *Inclusione e promozione sociale nel sistema formativo italiano dall'Unità ad oggi*, FrancoAngeli, Milano 2020, p. 253).

nunciare specie Manacorda e Bertoni Jovine[43] – rispose una spinta riformatrice dal basso. Essa permetterà, sull'onda d'urto prodotta dalla contestazione studentesca che presto si unisce alle rivendicazioni dell''autunno caldo' degli operai[44], anche sul piano scolastico, nella prima parte degli anni Settanta di raggiungere l'apice di quella che è stata definita la stagione delle riforme. Abbiamo così, nel volgere di uno stretto giro di anni, l'introduzione della materna statale nel 1968[45], l'istituzione del tempo pieno nel 1971, fino ad arrivare al varo delle 150 ore del 1973, ai *Decreti delegati* del 1974, e alla legge 517/77 sulla programmazione e la valutazione che abolisce i voti e erige un argine alla selezione nella scuola elementare.

Va detto più in generale che gli anni Settanta non riuscirono a scardinare l'assetto classista della struttura scolastica italiana, come misero in luce le denunce che giungevano da esperienze di 'frontiera', dalla 'Scuola di Barbiana' di Don Lorenzo Milani, alle pratiche radicali messe in campo da Albino Bernardini, Mario Lodi e Don Roberto Sardelli, solo per fare alcuni esempi tra i più celebri[46].

Se infatti era vero che era aumentata la domanda d'istruzione, anche quando non si perdeva nella ancora altissima dispersione scolastica era costretta ad incanalarsi nel 'vicolo cieco' della scuola di avviamento pensata non come

---

[43] La questione viene particolarmente insistita in alcuni numeri del 1971, 1972 e 1973 di «Riforma della Scuola».

[44] A partire dalla seconda metà del 1968 in Italia, unico tra i paesi occidentali, si verifica l'incontro tra il movimento studentesco e le rivendicazioni portate avanti dal sindacato specie Metalmeccanico, il quale per la prima volta riunisce le diverse sigle sindacali in una organizzazione ora comune (Federazione Lavoratori Metalmeccanici-FLM). Fu proprio in forza di questo sodalizio, secondo molti storici, che furono varate alcune delle leggi più significative di tutela del lavoro nel nostro paese: furono abolite le cosiddette "gabbie salariali" che avevano creato una sperequazione retributiva e fu introdotto un contratto di lavoro unico su scala nazionale; così come, a sottolineare l'impatto esercitato dal movimento studentesco, furono approvate le 150 ore intese come permessi studio retribuiti per i lavoratori che possono essere considerate all'origine del grande programma di educazione degli adulti, che decollerà nel corso degli anni Ottanta. (Sul tema imprescindibile B. Trentin, *Autunno caldo. Il secondo biennio rosso (1968-1969)*, Editori Riuniti, Roma 1999; vedi anche S. Turone, *Storia del sindacato in Italia dal 1943 al crollo del comunismo*, Laterza, Bari 1976).

[45] La legge sulla materna statale (1968, L.444) recepisce, almeno dal punto di vista formale, la rivoluzione copernicana messa in campo dal movimento femminista basata, tra le altre istanze, anche sul superamento di genere nella divisione del lavoro di cura e sul principio dell'universalizzazione dei servizi; anche se il fatto che si continuasse a chiamarla 'materna' e non 'di infanzia', come sottolineò Elena Gianini Belotti, significava che esisteva ancora, specie nell'educazione, una forte introiezione del ruolo ascritto all'universo femminile (cfr. E. Gianini Belotti, *Dalla parte delle bambine*, Feltrinelli, Milano 1971).

[46] Come è noto l'opera educativa di Don Milani, come dimostra la scrittura collettiva di *Lettera a una professoressa* del 1967, è fortemente caratterizzata da una ripresa dei valori di uguaglianza evangelici e da una riattualizzazione delle istanze di democrazia sociale espresse nella carta costituzionale (Cfr. Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa,* Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1967). Sull'esperienza di maestro elementare di Albino Bernardini in una borgata romana: cfr. Id., *Un anno a Pietralata,* La Nuova Italia, Firenze 1968; per quanto riguarda invece la figura e l'esperienza di recupero portata avanti da Don Sardelli con i figli dei baraccati dell'Acquedotto Felice a Roma: cfr. da ultimo R. Sardelli, M. Fiorucci, *Dalla parte degli ultimi*, *prefazione* di A. Portelli, Donzelli, Roma 2020; imprescindibile: Scuola 725, *Non tacere,* Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1971.

reale saldatura tra istruzione e lavoro, ma come blocco alla mobilità sociale.

Ancora nella seconda metà degli anni Sessanta e poi Settanta gli intellettuali vicini a «Riforma della Scuola» conducono una battaglia culturale per avviare anche una riforma della scuola secondaria superiore. In particolare Manacorda partecipa attivamente ai lavori, presso l'istituto Gramsci, della commissione per la riforma della secondaria superiore[47]. La sua idea in particolare si muove nella direzione indicata ancora una volta da Gramsci nelle note carcerarie. In particolare nel già menzionato *Quaderno 12* il pensatore sardo indica in una scuola «unitaria attiva e creativa»[48], capace di sviluppare le facoltà logiche e critiche di ogni essere umano e uguale per tutti fino a sedici anni, l'argine necessario a impedire quella canalizzazione precoce dei percorsi formativi che di fatto, nella sua analisi, aveva caratterizzato tutte le riforme dell'età liberale dalla Casati fino alla riforma Gentile del 1923. Si tratta infatti di un percorso che, sottolinea Manacorda riprendendo l'analisi gramsciana, lungi dal configurarsi come una parossistica divaricazione in indirizzi specialistici, che non fanno altro che ripetere nella pedagogia la divisione cristallizzata della società in classi, promuova invece una riforma organica capace di interpretare a fondo ciò di cui una moderna società fondata sulla democrazia ha bisogno, ovvero la dilatazione delle funzioni dell'intellettualità, che, sottolinea ancora Manacorda, aveva rappresentato di fatto il mandato più profondo che la carta costituzionale aveva assegnato al rinnovamento della scuola dopo gli anni del fascismo[49].

Ci sarebbe ancora molto da dire, ma i limiti imposti al presente contributo esulano dalla possibilità di mettere in luce come, venuta meno la stagione riformista degli anni Sessanta, vedono di fatto i decenni successivi chiudersi con una mancata riforma della secondaria superiore e lo schiudersi di processi che determineranno progressivamente l' affermarsi di altri riferimenti in campo educativo, assai distanti dalla prospettiva volta a valorizzare un rapporto organico tra riforma della scuola e trasformazione sociale, e piuttosto orientati ad indicare un processo di 'tecnicizzazione' dei paradigmi educativi che rientreranno nella vasta area delle così dette 'scienze dell'educazione'[50].

[47] Per una verifica di alcuni materiali relativi ad incontri svoltisi presso l'Istituto Gramsci di Roma a metà degli anni Settanta e che videro Manacorda attivo protagonista delle iniziative sono da vedere le carte presenti nel Fondo Mario Alighiero Manacorda, in particolare la quarta sezione denominata 'Rapporti con Associazioni e Istituzioni', presente presso il Museo della Scuola e dell'Educazione "Mauro Laeng" (MuSEd), del Dipartimento di Scienze della Formazione Roma Tre.

[48] Gramsci, *Quaderno del carcere n. 12.*, cit., p. 48.

[49] Manacorda, *L'identificazione di contenuto e metodo,* cit.

[50] Sul tema è imprescindibile: Covato, *L'itinerario pedagogico del marxismo italiano. Nuova edizione,* Edizioni Conoscenza, Roma 2022.

La scuola media unica fra strategie politiche e riforme pedagogiche

Francesca Borruso

1. Per un'idea di scuola nuova: riforme e mancate riforme

Una riforma della scuola inizialmente divisiva fra le diverse correnti pedagogiche di quegli anni, ampiamente dibattuta fuori e dentro il Parlamento, ritenuta da alcuni decisiva per mutare concretamente le funzioni della scuola nella società italiana. Nel 1962 l'istituzione della scuola media unica in Italia, obbligatoria e gratuita per tutti, è stata una delle più significative riforme della scuola del secondo dopoguerra, nonostante i trent'anni per giungere ad una prima definizione giuridica[1], i conflitti culturali espressi dalle diverse fazioni politiche animate da concezioni antitetiche sulle funzioni della scuola nella società di quegli anni e, non da ultimo, una parziale vanificazione di alcune speranze 'progressiste' espresse da movimenti e partiti e riposte nella riforma. Infatti, qualche anno dopo, negli anni in cui poteva realizzarsi un primo bilancio sull'applicazione della legge, la denuncia di Don Milani insieme ai ragazzi di Barbiana «spazza via ogni illusione nei confronti dell'idea che l'attuazione della scuola media unica […] avesse già potuto contribuire a cancellare, in modo significativo, la costellazione delle differenze sociali che caratterizzava la popolazione scolastica del nostro paese»[2].

Un itinerario di approvazione parlamentare tormentato quello della riforma – (che vede successivi interventi legislativi nel 1963, nel 1965 e poi nel 1977) – probabilmente per la presenza di un ceto dirigente formatosi in larga parte in epoca fascista e «alla mancata diffusione, tra le fila dei docenti di ogni ordine e grado, di un'idea della scuola e del ruolo dell'insegnante davvero alternativa a quella di stampo gentiliano, ancora largamente in auge e schiettamente ispirata ai principi della nostra carta costituzionale»[3]. Eppure, nonostante le con-

---

[1] In realtà risalgono già al periodo post-unitario i primi dibattitti sulla «scuola di mezzo», già allora individuata come una fragilità dell'organizzazione casatiana della scuola. Cfr. T. Codignola, *La guerra dei trent'anni. Come è nata la scuola media in Italia*, in M. Gattullo, A. Visalberghi (a cura di), *La scuola italiana dal 1945 al 1983*, La Nuova Italia, Firenze 1986, pp. 120-148. Ancora, G. Bini, *Trenta anni per la riforma*, in «Riforma della Scuola», n. 8-9, 1975, pp. 14-23.

[2] C. Covato, *Itinerari e proposte di rinnovamento pedagogico e culturale: l'area marxista*, in Ead., *L'itinerario pedagogico del marxismo italiano,* Edizioni Conoscenza, Roma 2022, pp.180.

[3] R. Sani, *La scuola e l'università nell'Italia unita: da luoghi di formazione della classe dirigente a spazi e strumenti di democratizzazione e di promozione sociale delle classi subalterne*, in A. Ascenzi, Sani (a cura di), *Inclusione e promozione sociale nel sistema formativo italiano dall'Unità ad oggi*, Franco Angeli, Milano 2020, p. 45.

flittualità e i limiti della legge, la scuola media unica ha contribuito ad alimentare il processo di scolarizzazione di massa e di sviluppo dell'istruzione sia nella scuola dell'obbligo sia nella scuola secondaria superiore[4], rispondendo così, ad un aumento reale della domanda di istruzione, già presente negli anni che precedono la riforma[5]. Con la riforma, infatti, si intendevano non solo garantire gli otto anni di istruzione obbligatoria per tutti, sanciti dalla Costituzione, ma soprattutto si trasformavano i compiti della scuola, che da selettivi diventavano formativi, di educazione alla convivenza democratica, di orientamento alla scelta della scuola secondaria superiore, cercando di rendere anche la scuola secondaria affrancata, il più possibile, da quelle ipoteche di censo e di classe del passato secondo le quali i figli della *working class* sceglievano percorsi formativi non dissimili da quelli dei loro genitori[6]. In questo modo, si intendeva ribadire la centralità della scuola, rendendola uno dei principali avamposti per lo sviluppo della democrazia, in relazione agli ideali, espressi già dai padri costituenti, di accesso all'istruzione per tutti, di mobilità sociale ascensionale, di partecipazione attiva alla vita democratica, di corresponsabilità alla vita comunitaria. Alte idealità pedagogico-politiche, ancora lontane in quegli anni, in parte ancora oggi, da una loro realizzazione concreta.

Che questi ideali fossero in parte contrastati, sin dall'origine, sembra emergere già dall'inchiesta del 1969 condotta da Marzio Barbagli e Marcello Dei, la quale aveva evidenziato, in modo convincente, che la riforma era nata dall'impegno di due diversi gruppi sociali portatori di interessi diversi:

> «La prima è stata la spinta in senso antidiscriminatorio della classe esclusa dal sistema scolastico grazie al meccanismo palese di eliminazione[…]; la seconda […], probabilmente quella determinante, è venuta dalla parte più moderna e dinamica dei gruppi economici dominanti, ed è stata volta a rendere il sistema scolastico più efficiente e razionale, a riadattarlo alle nuove esigenze dello sviluppo produttivo, sostituendo alla formazione capitalistico-concorrenziale quell'"educazione alla fungibilità" più congruente con una società neo-capitalistica»[7].

Questa presenza di interessi confliggenti per certi aspetti, ma entrambi a sostegno della medesima riforma, ha portato alcuni studiosi a interpretare la scuola media unificata come «la sistemazione al livello legislativo di una mutata

[4] Cfr. S. Santamaita, *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo,* Bruno Mondadori, Milano 2000, pp. 155-156.

[5] Cfr. M. Dei, *Cambiamento senza riforma: la scuola secondaria superiore negli ultimi trent'anni*, in S. Soldani, G. Turi (a cura di), *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea*, il Mulino, Bologna 1993, pp. 87 e segg.

[6] A. Semeraro, *Il mito della riforma. La parabola laica nella storia educativa della Repubblica*, La Nuova Italia, Firenze 1993; S. Oliviero, *La scuola media unica: un accidentato iter legislativo*, CET, Firenze 2007.

[7] M. Barbagli, Dei, *Le vestali della classe media*, il Mulino, Bologna 1972, pp. 76-77.

domanda da parte del mercato del lavoro mascherata però di contenuti democratici e progressisti e rivestita delle illusioni create dal primo centro-sinistra»[8]. Non è un caso, infatti, che la riforma si realizzi in un momento caratterizzato da profondi mutamenti socio-economici – processi di urbanizzazione[9] e di industrializzazione[10] – i quali richiedono percorsi formativi adeguati ai mutamenti produttivi; ma anche processi culturali attinenti a profonde trasformazioni della mentalità, come quella che vede aumentare in modo accelerato ed esponenziale la richiesta di istruzione da parte della popolazione[11], compresa la scolarizzazione femminile[12] e, al contempo, stridenti contraddizioni, quali la questione meridionale che divide in due la penisola, le ingiustizie e le differenze sociali sempre più stridenti, gli alti tassi di evasione scolastica e di analfabetismo, la piaga del lavoro minorile. Tra le spinte culturali più significative al cambiamento va segnalato l'impegno delle élite progressiste di quegli anni contro la mentalità classista del passato ancora presente nella scuola, che selezionando e bocciando i ragazzi che appartenevano ai ceti più deprivati sul piano socio-culturale, di fatto cristallizzava le disparità sociali, incurante di «fare parti eguali fra diseguali» secondo la celebre definizione dell'ingiustizia scolastica fatta da Don Milani[13]. Era, infatti, già empiricamente verificato in quegli anni, da numerose analisi sociologiche che, tra il successo scolastico dell'alunno e la classe sociale di appartenenza, esisteva un nesso causale diretto forte, se non addirittura esclusivo[14], che vanificava in tal modo il contributo della scuola al formarsi dei destini individuali e alle aspirazioni di mobilità ascensionale. Il sistema scolastico, così, finiva per operare come apparato ideologico di Stato[15] che riproduceva i medesimi rapporti di produzione presenti nella società, che si limitava a rendere definitive le differenze socio-familiari e

[8] R. Emma, M. Rostan, *Scuola e mercato del lavoro*, De Donato, Bari 1971, p.129.

[9] Cfr. G. Crainz, *Storia del miracolo italiano: culture, identità, trasformazioni fra anni Cinquanta e Sessanta*, Donzelli, Roma 2005, pp. 87-91.

[10] Per una ricostruzione storico-sociale ed economica cfr. A. Cardini (a cura di), *Il miracolo economico italiano (1958-1963)*, il Mulino, Bologna 2006. Ancora, P. Ginsborg, *Storia d'Italia dal dopoguerra ad oggi*, Einaudi, Torino 1989. Per un approfondimento storico-educativo sulla società dei consumi cfr. Oliviero, *Educazione e consumo nell'Italia repubblicana*, Franco Angeli, Milano 2018.

[11] Barbagli, Dei, *Le vestali della classe media*, cit., p. 355. Vedi anche Dei, *La scuola in Italia,* il Mulino, Bologna 1998.

[12] Sull'istruzione femminile cfr. Covato, *L'educazione e l'istruzione delle donne nella storiografia (1960-1990)*, in S. Ulivieri (a cura di), *Educazione e ruolo femminile. la condizione delle donne in Italia dal dopoguerra a oggi*, La Nuova Italia, Firenze 1994, pp. 283 e segg; Covato, M.C. Leuzzi (a cura di), *E l'uomo creò la donna*, Editori Riuniti, Roma 1989; Ead., *Sapere e pregiudizio. L'educazione delle donne fra '700 e '800*, Archivio Guido Izzi, Roma 1991; Soldani (a cura di), *L'educazione delle donne. Scuole e modelli di vita femminile nell'Italia dell'800*, Franco Angeli, Milano 1989.

[13] Scuola di Barbiana, *Lettera ad una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1967.

[14] P. Bordieu, J.C. Passeron, *La riproduzione. Elementi per una teoria del sistema scolastico*, Guaraldi, Rimini 1972.

[15] Per un'analisi del fenomeno della selezione scolastica come selezione di classe cfr. L. Althusser, *Ideologia e apparati ideologici di Stato*, in Barbagli (a cura di), *Istruzione, legittimazione e conflitto*, il Mulino, Bologna 1978, pp. 41-61.

culturali originarie[16], che inibiva sostanzialmente la mobilità sociale[17]. Ed è anche contro questa funzione della scuola, classista, selettiva, espressione della legge Casati prima della riforma Gentile poi – in cui la visione aristocratico-oligarchica della società postulava la formazione di una ristretta classe dirigente «ed affidava il resto dei giovani ad una scuola di massa a livello elementare e ad una scuola post elementare di preparazione professionale precoce per funzioni di lavoro subordinato»[18] – che intendeva porsi la riforma della scuola media unica, secondo gli intenti delle forze più progressiste del paese. Si pensava, infatti, che spostare temporalmente la scelta della scuola secondaria in un'età più avanzata, quando il ragazzo o la ragazza avrebbero potuto scegliere con maggiore consapevolezza e autonomia, dotati di un bagaglio culturale superiore rispetto al passato, formati grazie alla guida di una classe docente nuova, certamente «tutta da inventare»[19] – scrive Santoni Rugiu – per contenuti, metodi e mentalità democratica, sarebbe servito a destrutturare la scuola autoritaria e selettiva del passato, a ridimensionare il distacco fra scuola e società, a favorire una maggiore mobilità sociale, a costruire maggiori spazi di libertà e di democrazia. Un progetto pedagogico che resterà in parte utopico. Secondo molti, anche a causa della mancata realizzazione di una vera riforma della scuola secondaria del nostro paese, che è ancora di là da venire, sostanzialmente ancora organizzata secondo la struttura gentiliana, ossia con percorsi differenziati fra ceti dirigenti e non[20].

2. La proposta di riforma della scuola maturata nel PCI

In questa guerra dei trent'anni verso la scuola media unica, l'iter legislativo e il dibattito politico saranno lunghi e complessi, proprio perché il tema non è solo relativo alla necessità di riformulare dei percorsi formativi che vadano adeguati al mutare delle strutture produttive, ma è soprattutto volto ad una riformulazione in prospettiva democratica delle funzioni della scuola, che dia anche piena attuazione alle idealità che avevano ispirato gli artt. 33 e 34 della Costituzione[21].

I governi democristiani degli anni Cinquanta non hanno la forza politica sufficiente per realizzare una riforma della scuola media, cosicché il *Piano de-*

[16] Bordieu, *La trasmissione dell'eredità culturale*, in Barbagli (a cura di), *Istruzione, legittimazione e conflitto*, cit., p. 120.

[17] *Ibid*.

[18] Codignola, *L'età del latino*, in Id., *Per una scuola di libertà. Scritti di politica educativa (1947-1981)*, a cura di M. Corda Costa, R. Laporta *et al.*, La Nuova Italia, Firenze 1987, p. 202.

[19] A. Santoni Rugiu, *Gli insegnanti della scuola media dell'obbligo*, in «Scuola e Città», n. 1, 1960, p. 157.

[20] Dei, *Cambiamento senza riforma: la scuola secondaria superiore negli ultimi trent'anni*, cit.

[21] Codignola*, Una scuola democratica per una società democratica,* in Id.*, Per una scuola di libertà*, cit., p. 192.

cennale della scuola, frutto della collaborazione tra Amintore Fanfani e Aldo Moro[22], si limita ad erogare flussi di denaro – cospicui secondo alcuni, insufficienti secondo altri[23] – senza prevedere una riforma della scuola.

La prima significativa proposta è quella del disegno di legge n. 359 di iniziativa comunista, firmato dai docenti universitari Ambrogio Donini e Cesare Luporini, presentato in senato il 21 gennaio del 1959. Il progetto era il frutto del lavoro di una commissione costituita ad hoc presso l'istituto Gramsci di Roma alcuni anni prima[24], le cui conclusioni erano state ampiamente dibattute da intellettuali come Lucio Lombardo Radice, Mario Alicata, Dina Bertoni Jovine, Mario Alighiero Manacorda, Concetto Marchesi e tanti altri, all'interno della rivista «Riforma della Scuola» nata nel 1955[25].

Il progetto del PCI comunista, che non arrivò alla discussione parlamentare, immaginava una scuola media unica, obbligatoria per tutti dagli 11 ai 14 anni, che non precludesse nessuna scelta di scuola secondaria, sostenuta da una rete di supporto alle famiglie che riguardava i trasporti, la refezione scolastica, i libri di testo gratuiti, l'assistenza finanziaria e scolastica, l'istituzione di convitti e le borse di studio per i meritevoli con basso reddito. La ratio della proposta andava individuata in questo spostamento temporale della scelta della scuola secondaria – come abbiamo già detto – che avrebbe potuto permettere agli studenti appartenenti ai ceti più deprivati culturalmente, di non essere condizionati nella scelta del percorso e nel successo scolastico dalle ipoteche socio-culturali della propria famiglia d'origine[26]. In questo modo si sarebbe potuto combattere sia il sistema cooptativo, che segregando gli allievi delle classi inferiori in scuole a «vicolo cieco» di fatto li precludeva dalla mobilità sociale, (vedi il sistema di scuole a canne d'organo della Riforma Gentile che creava biforcazioni del sistema scolastico fra loro incomunicabili, già da Gramsci denunciate come sistema per cristallizzare le differenze sociali)[27], sia il sistema competitivo delle moderne società capitalistiche che attribuiva l'insuccesso scolastico e professionale, in modo mistificatorio, non alle strutture sociali ma alle capacità personali dell'individuo[28].

---

[22] Cfr. M. Galfrè, *Tutti a scuola. L'istruzione nell'Italia del Novecento*, Carocci, Firenze 2017, p. 186.

[23] Codignola, *Nascita e morte di un piano. Tre anni di battaglie per la scuola pubblica*, La Nuova Italia, Firenze 1962.

[24] La commissione istituita presso l'Istituto Gramsci al completo è la seguente: Renato Borelli, Roberto Battaglia, Antonio Banfi, Amleto Bassi, Mario Casagrande, Pasquale D'Abbiero, Antonio Durante, Dina Bertoni Jovine, Lucio Lombardo Radice, Stellio Lozza, Fausto Malatesta, Ada Marchesini Gobetti, Enzo Modica, Alessandro Natta, Girolamo Sotgiu, Maria Venturini. Cfr. M. Alicata*, La riforma della scuola*, Editori Riuniti, Roma 1956, p. 65.

[25] Sulla posizione del PCI in tema di educazione cfr. F. Pruneri, *La politica scolastica del Partito Comunista Italiano dalle origini al 1955,* La Scuola, Brescia 1999.

[26] Codignola*, La guerra dei trent'anni*, cit., p. 121.

[27] Per un approfondimento dei temi educativi espressi nel pensiero di Gramsci cfr. C. Meta, *Il soggetto e l'educazione in Gramsci. Formazione dell'uomo e teoria della personalità*, Bordeaux, Roma 2019.

[28] Su questo tema cfr. Bordieu, *L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture*, in «Revue française de sociologie», vol. 7, 1966, pp. 325-347. Ancora Barbagli, Dei, *Le vestali della*

I programmi di insegnamento avrebbero dovuto ruotare sulla valorizzazione della scienza e della storia, un binomio che voleva superare sia quella contrapposizione tra teoria e prassi posta dalla riforma gentiliana, sia la storica inadeguatezza culturale della classe dirigente ad assolvere il suo ruolo, spesso occultata dietro il «carattere retorico della scuola italiana», che oscillava «fra un tecnicismo deteriore e strumentale nelle scuole di avviamento, e un vuoto e formalistico umanesimo nelle scuole medie e superiori»[29]. L'insegnamento del latino avrebbe dovuto essere abolito trasferendone lo studio sistematico solo nella scuola secondaria superiore, non perché si volessero semplicisticamente eliminare tutte le possibili difficoltà – come dicevano i detrattori di questa proposta di legge – ma perché la funzione formativa svolta dal latino veniva sostituita da un nuovo umanesimo, che aveva i suoi fondamenti nella scienza e nella storia[30]. D'altronde, scrive Alicata, il ritardo scientifico della scuola italiana, presente già dalle scuole elementari, aveva radici lontane nel tempo che andavano connesse anche all'oscurantismo clericale il quale, sotto mutate spoglie, continuava a perpetrarsi ribadendo il prevalere del modello umanistico-retorico nella formazione dei ceti dirigenti[31]:

> «L'asse della scuola obbligatoria è da individuarsi dunque nel più largo dominio possibile della realtà naturale e storica, nell'orientamento dei giovani ad una comprensione razionale dei fenomeni sociali e culturali, nella conquista di un umanesimo che senza ripudiare i valori della tradizione non li mortifichi riducendoli ad un rinsecchito e banale apprendimento del latino, e faccia posto accanto ad essi ai valori nuovi della scienza, della tecnica e del lavoro. Nella scuola obbligatoria non sarà difficile colmare su tale fondamento il 'vuoto' lasciato dal latino: la lingua italiana, la storia, la geografia, le scienze naturali e matematiche potranno assolvere, se ispirate ad una concezione e sorrette da una metodologia scientifica il compito formativo che in altri tempi è stato proprio della lingua latina»[32].

La proposta di legge prevedeva l'insegnamento della religione cattolica, nel rispetto di quel Concordato che i comunisti avevano anch'essi contribuito a far inserire nella costituzione, ma con la richiesta di una effettiva dispensa dalle lezioni per i non credenti e i non cattolici[33].

Dai lavori della 'Commissione per la Riforma della scuola', inoltre, emergevano tante altre questioni che coinvolgevano lo status giuridico degli inse-

classe media, cit., pp. 319 e segg.

[29] Alicata, *La riforma della scuola*, cit., p. 19.

[30] *Ivi,* p. 89.

[31] *Ibid.*

[32] *Ibid.*

[33] G. Chiosso, *I cattolici e la scuola dalla Costituente al centro-sinistra*, La Scuola, Brescia 1988.

gnanti, l'organizzazione interna della vita scolastica, la formazione degli insegnanti, l'istruzione professionale. Veniva ribadito il tema della libertà dell'insegnamento, di un trattamento economico adeguato per i docenti, della stabilità del ruolo, condizioni tutte ritenute indispensabili per garantire l'autonomia critica del docente e, insieme, disincagliare, soprattutto il ceto dei maestri e delle maestre, dalle storiche posizioni di sottomissione e di rinuncia alla rivendicazione dei loro diritti fondamentali. Ancora, si evidenziava la necessità di trovare formule giuridiche che garantissero la partecipazione attiva e responsabile alla vita e alla direzione della scuola da parte degli insegnanti, degli alunni e delle loro famiglie. Diventava urgente, insomma, rinnovare l'organizzazione scolastica verso assetti autenticamente democratici di gestione interna, attraverso riforme che assicurassero una direzione collegiale della scuola. Si avanzava, così, una proposta di istituire nella scuola elementare un collegio dei maestri e un consiglio di direzione, così come si auspicava la creazione di un collegio dei genitori, per garantire quell'organico rapporto tra scuola e famiglia «che può valere egregiamente a fare entrare nella scuola la realtà del mondo circostante e ad educare un concreto costume democratico»[34]. Una proposta che anticipava, decisamente, la riforma dei consigli scolastici avvenuta con i decreti delegati del 1974, che cercheranno, non senza contraddizioni, di mutare il volto della *governance* scolastica[35].

3. Un «pasticciaccio» legislativo fra le spinte del rinnovamento pedagogico

La risposta delle forze governative al progetto comunista è negativa. La DC in Parlamento critica il ridimensionamento del latino e l'introduzione della storia abbinata all'educazione civica, interpretata come il tentativo, da parte del PCI, di manipolare faziosamente la storia. Un abbinamento quello fra storia ed educazione civica che, invece, da studiosi come Aldo Capitini è ritenuto decisivo poiché permetterebbe «agli studenti di approfondire la coscienza dei valori attuali legati alla resistenza, e il senso delle aporie della vita contemporanea, per avvicinarsi alla storia come a una dimensione più profonda della loro stessa esistenza associata»[36].

La controproposta arriva poco dopo, nel giugno del 1959, con il primo progetto del ministro democristiano Giuseppe Medici che prevedeva quattro sezioni di scuola media distinte, con sbocchi di scuola secondaria diversi. Il progetto, contestato dalle sinistre del fronte unicista (comunisti, socialisti, partiti di democrazia laica e alcuni settori del mondo cattolico come l'UCIIM), viene inoltre bocciato dalla seconda sezione del Consiglio Superiore della pub-

[34] Alicata, *La riforma della scuola*, cit., p. 91.

[35] Sui decreti delegati cfr. C. Martinelli, *Rivoluzioni silenziose. La riforma dei consigli scolastici nell'Italia degli anni '70*, in «Rivista di Storia dell'Educazione», n. 1, 2021, pp. 37-48.

[36] A. Capitini, in «Riforma della Scuola», n. 8-9, 1962, p. 8.

blica istruzione, concretizzando una sconfitta cocente per il ministro, visto che la maggioranza dei membri della seconda sezione era politicamente vicina alla democrazia cristiana. Medici propone un nuovo disegno di legge nel 1960 (n. 904), nel tentativo di avviare una soluzione di compromesso con i senatori del PCI. Abolisce le diverse sezioni ma, a partire dal secondo anno, prevede l'obbligo per l'alunno di scegliere una materia integrativa che si pone come vincolante per l'accesso alle diverse scuole secondarie, soprattutto in relazione ai licei ai quali si accede solo con il superamento dell'esame di latino.

Il democristiano Giacinto Bosco succeduto a Medici nel Ministero della P.I. dal 1960 al 1962, si avvicina al fronte unicista, introducendo un emendamento secondo il quale il diploma di licenza media avrebbe dato accesso a qualunque scuola secondaria di secondo grado. Il gruppo senatoriale comunista, pur apprezzando l'emendamento, manifestò il suo dissenso sull'articolo 2 della legge che affidava solo al governo il controllo sui programmi di insegnamento. Si temeva che la sottrazione al dibattito parlamentare dei contenuti culturali potesse mettere in crisi la ratio fondativa della nuova scuola media. I programmi, infatti, erano considerati decisivi dalle sinistre tutte, per dare vita ad una scuola democratica che educasse ai valori costituzionali, cosicché si voleva contrastare in via definitiva quell'elementarismo dei contenuti culturali che storicamente avevano educato le masse alla subalternità e all'assenza di ragionamento critico[37].

Un compromesso viene raggiunto con l'approvazione della legge n. 1859 del 31 dicembre 1962, realizzata dal governo Fanfani con l'appoggio esterno del PSI. La concessione fatta ai conservatori per non prolungare ad oltranza lo scontro tra democristiani e sinistre e, soprattutto, alle file più intransigenti della DC che si oppongono al dinamismo riformista di quegli anni perché temono di perdere consenso elettorale[38], riguardava soprattutto il latino, perché la legge stabiliva inizialmente che l'iscrizione al ginnasio-liceo era consentita solo agli alunni che avessero superato l'esame di latino nell'esame di licenza media introducendolo, inoltre, come materia opzionale a partire dalla terza media. La scuola diviene, così, una scuola secondaria di primo grado (era noto il disappunto degli insegnanti che temevano, con la riforma, di essere retrocessi a docenti di scuola primaria), gratuita, volta alla formazione dell'uomo e del cittadino, all'orientamento dei giovani sulla prosecuzione degli studi. La pro-

[37] Cfr. D. Bertoni Jovine, *Storia dell'educazione popolare in Italia*, Laterza, Roma-Bari 1965; Ead. *La scuola italiana dal 1870 ai giorni nostri*, Editori Riuniti, Roma 1967; E. De Fort, *Storia della scuola elementare in Italia. Dall'unità all'età giolittiana,* Feltrinelli, Milano 1979; G. Cives, *La scuola elementare e popolare*, in Id (a cura di), *La scuola italiana dall'Unità ai giorni nostri*, La Nuova Italia, Firenze 1990; T. Tomasi *et al.*, *L'istruzione di base in Italia (1859-1977)*, Vallecchi, Firenze 1978; Sani, Ascenzi, *Tra disciplinamento sociale ed educazione alla cittadinanza. L'insegnamento dei diritti e doveri nelle scuole dell'Italia unita (1861-1900),* EUM, Macerata 2016.

[38] Sulla ricostruzione del clima politico e del prevalere della corrente dei dorotei della DC che riesce a boicottare una serie di riforme del governo Fanfani, poiché teme di perdere i voti dei piccoli e i medi risparmiatori, così come quelli degli industriali cfr. Ginsborg, *Storia dell'Italia dal dopoguerra a oggi,* cit., pp. 366 e segg.

gettazione pedagogica doveva essere collegialmente decisa e la valutazione doveva essere diretta alla valorizzazione delle attitudini di ciascun alunno. Numerose le disposizioni normative di sostegno alle famiglie come libri di testo e materiale didattico gratuiti, l'istituzione di refezioni nelle scuole, di servizi di trasporto gratuito nelle località lontane dai centri scolastici, di doposcuola oltre l'orario scolastico.

Tante saranno le voci insoddisfatte nelle file della pedagogia progressista e la legge sarà etichettata come un vero e proprio «pasticciaccio» di cui si chiedeva una riforma ulteriore, la «riforma della riforma»[39]. In modo particolare saranno oggetto di critica la presenza del latino, considerato dai comunisti come il cavallo di Troia che ribadiva la discriminazione di classe[40]; l'introduzione delle classi differenziali[41]; l'insegnamento delle applicazioni tecniche concepito con programmi distinti per uomini e donne, scelta apertamente *contra legem* che risuscitava la vecchia economia domestica per le donne; il carattere facoltativo delle applicazioni tecniche e dell'educazione musicale.

Un'ampia frangia degli insegnanti, inoltre, come rilevò l'inchiesta di Marzio Barbagli e Marcello Dei nel 1973, esercitò una resistenza passiva alla riforma, poiché tanti di essi continuarono a selezionare sulla base di un'astratta concezione del merito che si rivelava di fatto classista scegliendo testi non innovativi, criticando la collegialità delle decisioni e mal sopportando i rapporti con le famiglie[42]. Il successo della riforma sarà, inoltre, ostacolato dal problema della formazione degli insegnanti, che era del tutto inadeguata, «il punto più nero della nuova scuola media»[43] lo definirà Tristano Codignola. Si trattava, scrivono Lucio Lombardo Radice e Santoni Rugiu, di formare una nuova figura di insegnante, dotato di una seria preparazione pedagogica e didattica, di mentalità democratica e di una disposizione al lavoro comunitario[44]. Una formazione del ceto insegnante, considerata indispensabile per formare:

---

[39] F. Zappa, *Il «pasticciaccio»*, in «Riforma della Scuola», n. 11, 1979, p. 1.

[40] La rivista «Scuola e Città», invece, che condivideva l'eliminazione del latino, era però favorevole alla categoria della opzionalità, che era difesa anche da studiosi come Lamberto Borghi e Francesco De Bartolomeis e giustificata in relazione alla garanzia di una esperienza individuale piena nell'ambito di una comune programmazione di base. Cfr. L. Borghi, *Scuola e comunità*, La Nuova Italia, Firenze 1976.

[41] Cfr. Galfrè, *La scuola media unica, il ritardo scolastico e gli «alunni disadattati». I primi bilanci*, in Ascenzi, Sani (a cura di), *Inclusione e promozione sociale nel sistema formativo italiano dall'Unità ad oggi*, cit., pp. 245-260.

[42] Barbagli, Dei, *Le vestali della classe media*, cit., p. 88.

[43] Codignola, *Dopo i primi tre anni della nuova scuola media*, in Id., *Per una scuola di libertà*, cit., p. 238. Sul tema rinvio al recente saggio di M. Morandi, *La formazione degl'insegnanti di fronte alla riforma della scuola media del 1962*, «Rivista di Storia dell'Educazione», n. 1, 2023 (in corso di stampa); ancora F. Borruso, *La scuola media unica (1962) e il dibattito politico-pedagogico della sinistra italiana sulla formazione degli insegna*nti, in «Pedagogia oggi», n. 1, 2022, pp. 62-68.

[44] Santoni Rugiu, *Gli insegnanti della scuola media dell'obbligo*, in «Scuola e Città», n. 1, 1960, p. 155. Per un approfondimento del tema cfr. T. Pironi, *Gli insegnanti e la loro storia: una pista di ricerca all'avanguardia,* in C. Betti, G. Bandini, Oliviero (a cura di), *Educazione, laicità e democrazia. Tra le pagine di Antonio Santoni Rugiu,* Franco Angeli, Milano 2014, pp. 141-162.

> «allo stesso tempo la mentalità collettiva, comunitaria e cooperativa fra compagni di lavoro scolastico, difficilmente plasmabile se non si è costituito nei neo-insegnanti un atteggiamento del genere durante la fase della loro formazione. In poche parole, formare un abito di comportamento democratico, indispensabile per attivizzare, o creare dal nulla, tutti i momenti della vita scolastica, che nessuno ritiene più esaurirsi nell'orario delle lezioni pure e semplici. Una scuola *orientativa*, di sviluppo attitudinale, e larghissimi sbocchi, non può usufruire in nessuna misura degli insegnanti attuali, la cui preparazione è resa ancor più precaria dal riferimento a un tipo d'insegnamento antiquato e improduttivo, che la scuola 11-14 non potrà recepire per forza di cose»[45].

Dopo l'istituzione della media unificata, si sono avute diverse correzioni al sistema, come l'abolizione del latino nel 1978, delle materie opzionali e delle classi differenziali nel 1977 e saranno riscritti i programmi, ritenuti decisivi nel processo di democratizzazione della scuola, sulla scia di un fermento culturale intenso, che coinvolse parti della società civile e diversi ambiti del sapere. Un rinnovamento a cui contribuirà in primo luogo il dibattito pedagogico, che negli anni Sessanta e Settanta sarà caratterizzato, soprattutto, dal contrasto teorico fra pedagogia marxista e attivista sui temi del rapporto fra contenuti e metodi del rinnovamento pedagogico. Per i marxisti, infatti, restava inaccettabile l'idea della neutralità delle tecniche educative – in quegli anni oggetto di grande entusiasmo pedagogico da parte dell'attivismo – le quali non andavano disgiunte dai contenuti e dall'obiettivo di trasformare la società verso orizzonti di maggiore giustizia sociale[46] . Un tema che sarà ampiamente dibattuto proprio nel convegno 'Struttura, contenuti e metodi della scuola obbligatoria' organizzato a Roma il 13 e il 14 gennaio del 1962, per iniziativa della Sezione Pedagogica dell'Istituto Gramsci. Ancora, in questo processo di trasformazione profonda della sensibilità educativa, vogliamo riconoscere un ruolo anche alla stessa contestazione studentesca, che in Italia prende il suo avvio proprio dagli atenei come rivolta contro la proposta governativa di riforma dell'università (il disegno di legge 2314 del ministro della P.I. Gui)[47] e che denunciava la selettività della scuola e l'autoritarismo degli insegnanti[48]. Ancora, l'associazio-

[45] Santoni Rugiu *Gli insegnanti della scuola media dell'obbligo*, cit., p. 157.

[46] «Molte tecniche rischiano di rimanere poco più che trastulli se non si considerano i ragazzi, non soltanto nelle peculiari manifestazioni psicologiche della loro età, ma anche nelle esigenze e nei caratteri derivanti dall'impegno tutto particolare che alcuni gruppi o classi debbono mettere nella propria emancipazione». Bertoni Jovine, *Strutture, contenuti e metodi della scuola obbligatoria*, in «Riforma della Scuola», n. 6-7, 1962, p. 6.

[47] S. Accardo (a cura di), *L. Gui, La Pubblica Istruzione in Italia dal 1962 al 1968. Discorsi e relazioni di Luigi Gui, quale Ministro della pubblica istruzione*, Edizioni Abete, Roma 1990.

[48] G. Chiarante, *La rivolta degli studenti,* Editori Riuniti, Roma 1968; P. Sorcinelli, A. Vanni (a cura di*), Identikit del Novecento. Il secolo dei giovani, un secolo diverso*, Donzelli, Roma 2004; F. Socrate, *Sessantotto. Due generazioni*, Laterza, Roma-Bari 2018.

nismo degli insegnanti – fra le tante realtà voglio ricordare l'MCE che si fa promotore di un fervente dibattito pedagogico di ispirazione democratica – e l'eco delle tante sperimentazioni pedagogiche innovative che cercheranno di trasformare la scuola dall'interno, sovvertendo l'organizzazione e le finalità dell'istituzione scolastica. Fra i tanti, penso alle figure di Mario Lodi[49], di Roberto Sardelli[50], di Bruno Ciari[51], di Albino Bernardini[52], di Maria Luisa Bigiaretti[53] i quali, seppure con declinazioni differenti, hanno lasciato testimonianza di un fervore pedagogico-didattico dentro la scuola, ancora oggi fonte di ispirazione. Furono tra le prime forme di sperimentazione in Italia di autogestione democratica della vita scolastica, centrate sulla partecipazione e la cooperazione attiva di tutti i cointeressati all'apprendimento, sulla destrutturazione del ruolo autoritario dell'insegnante (per quanto sociologicamente detentore di un potere in quanto opera e agisce dentro un preciso contesto istituzionale), sulla valorizzazione degli interessi e dei desideri dei soggetti, sull'acquisizione di una coscienza politica e di un metodo scientifico dell'insegnamento. L'eco di queste sperimentazioni pedagogiche, capaci di meticciare creativamente teorie anche diverse fra di loro, prassi pedagogiche e nuove aspirazioni di giustizia sociale, furono non solo anticipatrici di nuove esigenze sociali, ma anche generatrici di processi sociali e istituzionali, nell'ottica di una scuola più autenticamente democratica.

[49] Cfr. J. Meda, *Il maestro giusto nel «paese sbagliato». La scuola di Mario Lodi tra educazione democratica e cooperazione educativa (1948-1963*), in «History of education & Children's Literature», n. 2, 2022, pp. 275-292.

[50] Cfr. R. Sardelli, M. Fiorucci, *Dalla parte degli ultimi*, Donzelli, Roma 2020.

[51] B. Ciari, *La grande disadattata*, Editori Riuniti, Roma 1974; ancora, Covato*, Pedagogia e politica nell'attività teorico-pratica di Bruno Ciari*, in Ead., *L'itinerario pedagogico del marxismo italiano*, cit., pp. 97-118.

[52] A. Bernardini, *Un anno a Pietralata*, cura e introduzione di E. Zizioli, Edizioni Conoscenza, Roma 2019. Bernardini, *Le bacchette di Lula*, La Nuova Italia, Firenze 1969.

[53] Cfr. M.L. Bigiaretti, *La scuola antitrantran*, Nuove edizioni romane, Roma 2006.

La politica del sapere?
La Nuova sinistra nell'Europa del dopoguerra

Roberto Colozza

L'aspirazione storica verso un nuovo modo di essere di sinistra, sentimento abbastanza comune nell'Europa e negli USA dopo la Seconda guerra mondiale, non sfociò mai in un progetto transnazionale comune. Quel che ne sortì fu, più che altro, una tendenza teorica e militante che va sotto il nome generico di Nuova sinistra. Tranne rare eccezioni, questa non corrispose a specifici aggregati organizzativi ma consistette piuttosto in una rete eterogenea di singoli personalità di prestigio e gruppi relativamente piccoli di matrice politico-culturale. Inoltre, la Nuova sinistra non ottenne mai grandi exploits in termini di gestione del potere istituzionale o partecipazione a compagini governative, rimanendo sempre piuttosto ai margini delle stanze dei bottoni. Ciononostante, la Nuova sinistra ha segnato l'evoluzione delle identità politiche europee nella seconda metà del XX secolo per quanto riguarda l'impronta ideologica ma soprattutto la volontà di costruire attraverso studio, ricerca e teoria una vera e propria cultura dei diritti politici, civili e sociali e, quindi, una pedagogia della cittadinanza.

Giacché incarnava un approccio anticonvenzionale all'impegno sociopolitico, la Nuova sinistra ebbe rapporti difficili, a volte conflittuali, con i partiti comunisti e socialisti 'ufficiali': mentre questi erano accusati d'essere tradizionalisti e passatisti, i loro contraddittori si dicevano cercatori d'una terza via tra rivoluzione e riformismo, con ciò guadagnandosi fama di 'erranti' (nel senso dell'errore e dell'errare alla ricerca di qualcosa di nuovo). Antistalinismo; fedeltà al marxismo come ideologia guida della classe operaia ma con un interesse spiccato anche verso altre categorie discriminate o sottorappresentate: giovani e donne soprattutto; fiducia nella rivoluzione o comunque nelle riforme cosiddette di struttura; solidarietà verso la causa dei paesi del Terzo Mondo e, più ampiamente, verso popolazioni in cerca d'emancipazione dal neocolonialismo occidentale. Questi i valori portanti di una cultura che, nell'immaginario collettivo europeo, è strettamente connessa col Sessantotto, con l'estrema sinistra e con la violenza politica dei cosiddetti Anni di piombo. Quest'uso cronologicamente esteso deriva dal successo d'una definizione che sembrava ben sintetizzare le tendenze ribelli di quell'ondata contestatrice che scosse le società occidentali durante gli anni Settanta. Per la verità, la prospettiva originaria

dell'espressione è più ristretta e si rifà a una fase precedente al Sessantotto, quella a cui mi riferirò nelle pagine che seguono[1].

1. Nuova sinistra. Nascita di una formula politica

La Nuova sinistra nacque e si diffuse in Europa e nel resto dell'Occidente industrializzato a metà degli anni Cinquanta, sulla scia dell'attivismo di gruppi, partiti e singole personalità a vocazione intellettuale, con stretti nessi con università, circoli culturali, periodici, associazioni. Non mancavano tentativi di relazionarsi con organizzazioni della sinistra classica ma prevalevano antagonismi e rivalità. La fedeltà al marxismo non era dirimente in questo senso, giacché rimase un'ideologia di riferimento pur soggetta a revisioni e contaminazioni col radicalismo, il cattolicesimo progressista, il socialismo riformista, il sindacalismo gradualista, l'anarchismo, il trozkismo. D'altra parte l'anticolonialismo, l'antiimperialismo, il terzomondismo furono pilastri della Nuova sinistra sin dall'inizio, specialmente in Francia, così come un tendenziale neutralismo geopolitico rispetto al duopolio da Guerra fredda rappresentato dalla liberaldemocrazia capitalista e dal comunismo filosovietico[2].

Il difficile bilanciamento di questi valori vede nel Sessantotto un anno spartiacque, in cui la ribellione prevalentemente teorica della Nuova sinistra lascia il testimone a quella ben più pragmatica dell'estrema sinistra. In un certo senso, la società del benessere sembrava aver vinto la propria battaglia per l'egemonia nella società occidentale e tre possibili risposte apparivano possibili: la prima opzione erano tornare ai partiti tradizionali – comunisti e socialisti – che nel corso degli anni Settanta si mostravano capaci, si pensi al PCI, di affrontare le sfide del potere senza smarrire la propria capacità d'incidenza sociale. La seconda si basava sul contrattacco: più la società capitalista si consolidava più aggressiva doveva essere la riscossa anticapitalista, inclusa la scelta della lotta armata. La terza consisteva nel rilancio teorico-intellettuale, che è la strada intrapresa dalla seconda New Left britannica – ed è questo revival che aiuta a spiegare, tra l'altro, il peso della Scuola di Francoforte, sviluppatasi tra gli anni Quaranta e Cinquanta ma giunta all'apice della fama solo negli anni Settanta.

In ambito francofono, le novità del militantismo contestatore degli anni Settanta, dall'ambientalismo al femminismo, ricadono lessicalmente parlando sotto l'etichetta dei 'nouveaux mouvements sociaux' (NMS), che ereditavano rivendicazioni sociali e civili di cui era stata artefice la Nuova sinistra oltre i confini della classe operaia e della lotta partitica per il potere politico-istitu-

[1] G.-R. Horn, *The Spirit of '68: Rebellion in Western Europe and North America, 1956-1976*, Oxford University Press, Oxford 2007, pp. 144-157; M. Teodori (ed.), *The New Left: A Documentary History*, Bobbs-Merrill Company, Indianapolis-New York 1969.

[2] Horn, *The Spirit of '68*, cit., pp. 152-5; Teodori, *Storia delle nuove sinistre in Europa: 1956-1976*, Il Mulino, Bologna 1976.

zionale. Peraltro, l'espressione Nuova sinistra era in uso nel linguaggio militante degli anni Settanta anche per definire la sinistra rivoluzionaria, o estrema che dir si voglia[3]. Ma dove e quando nacque l'espressione Nuova sinistra? Normalmente, questa è associata agli Stati Uniti e alla nota *Letter to the New Left* che il sociologo americano Charles Wright Mills scrisse nel 1960[4]. Il fatto che la lettera comparisse nel quinto numero della «New Left Review»[5], che avviò le pubblicazioni all'inizio di quell'anno, suggerisce che il termine possa esser stato introdotto prima e che la lettera servisse solo per conferirgli una consacrazione intellettuale. Come noto, la «New Left Review» era un periodico politico-culturale sorto dalla fusione di «The Reasoner» – poi «The New Reasoner» – che si deve all'iniziativa di ex militanti comunisti usciti dal CPGB dopo l'invasione sovietica dell'Ungheria nel 1956; e della «Universities and Left Review», lanciata nel 1957 da studenti ed ex delle università di Oxford e Cambridge. La storia di questi gruppi precipuamente intellettuali è abbastanza conosciuta da non dover essere richiamata in questa sede[6]. Forse meno noto è che la formula Nuova sinistra introdotta allora nel lessico politico britannico era a sua volta debitrice del movimento francese.

Esisteva all'epoca una vivace comunità di politici, giornalisti, intellettuali che lavoravano in Francia per meticciare socialismo e libertà, antistalinismo e radicalismo. Una figura guida era Claude Bourdet, cattolico progressista, ex partigiano e reduce dai campi di prigionia nazisti. Nel 1950 aveva fondato «L'Observateur», oggi una delle più autorevoli testate d'informazione in Europa (L'Obs) ma già allora punto di riferimento per il variegato mondo dei radicali e dei militanti di sinistra non allineati. Il primo tentativo per tenerli insieme in un'unica organizzazione fu, nel 1953, il Centre d'Action des Gauches Indépendantes (CAGI), comprendente ex partigiani, trozkisti e cattolici. L'anno successivo nasceva un Comité National de la Nouvelle Gauche, dove la fatidica espressione faceva per la prima volta la sua comparsa. La Nouvelle gauche non durerà a lungo perché sarà presto coinvolta in un processo destinato a sfociare nella nascita del Parti socialiste unifié (PSU), attore principale ed emblema della Nuova sinistra francese[7].

---

[3] Sulla Nuova sinistra italiana, si veda E. Francescangeli, *La sinistra rivoluzionaria in Italia. Politica e organizzazione (1943-1978)*, tesi di dottorato, Università di Padova, Padova 2014; G. Panvini, *La nuova sinistra*, in M. Gervasoni (a cura di), *Storia delle sinistre nell'Italia repubblicana*, Marco, Lungro di Cosenza 2011, pp. 212-240.

[4] D. Geary, *Radical Ambition: C. Wright Mills, the Left, and American Social Thought*, University of California Press, Oakland 2009, p. 179.

[5] C.W. Mills, *Letter to the new Left*, in «New Left Review», n. 5, 1960: https://www.marxists.org/subject/humanism/mills-c-wright/letter-new-left.htm (ultimo accesso: 5/4/2023).

[6] M. Kenny, *The First New Left: British Intellectuals after Stalin*, Lawrence&Wishart, London 1995; C. Lin, *The British New Left*, Edinburgh University Press, Edinburgh 1993.

[7] N. Castagnez *et al.* (sous la direction de), *PSU: Histoire et postérité*, PUR, Rennes 2012; T. Kernalegenn *et al.* (eds.), *Le PSU vu d'en bas: Réseaux sociaux, mouvement politique, laboratoire d'idées (années 1950-années 1980)*, PUR, Rennes 2010; M. Heurgon, *Histoire du PSU*, vol. I, *La fondation et la guerre d'Algérie (1958-1962)*, La Découverte, Paris 1994.

Stuart Hall, esponente di spicco della prima New Left britannica, racconta di come giovani studenti di sinistra dell'università di Oxford importarono in Gran Bretagna il nome, se non il concetto, di Nuova sinistra[8]. Scrive che i contatti coi francesi cominciarono dopo una conferenza parigina nel 1956, pensata per lanciare la International Society for Socialist Studies (ISSS): una sorta di società fabiana il cui fondatore era il famoso storico e militante socialista George Douglas Howard (d'ora in avanti G.D.H.) Cole. A metà anni Cinquanta, Cole pubblicava una serie d'articoli sul settimanale «New Statesman and Nation» che aprivano un dibattito sul futuro del socialismo occidentale e raccoglievano consensi intorno all'ipotesi di formare un'associazione indipendente per promuovere il socialismo gradualista su scala internazionale. Sebbene somigliasse più a un *think tank* che a un'organizzazione politica, l'ISSS avrebbe dovuto essere, appunto, il primo nucleo di quest'ente. Intanto l'associazione apriva il suo quartier generale a Londra e, dopo pochi mesi, una sede anche a Parigi grazie ai buoni uffici di Michel Rocard, giovanissimo al tempo e factotum amministrativo dell'antenna francese della stessa ISSS[9].

Ammalatosi Cole, che morì nel 1959, l'ISSS divenne prestò un guscio vuoto senza futuro ma con un'importante azione di raccordo: primo punto di contatto per i fautori d'una Nuova sinistra transnazionale su scala europea e globale. Francesi e britannici, innanzitutto, ma anche italiani tra i quali Lelio Basso, pensatore e politico che stava guadagnando una crescente visibilità dopo esser stato marginalizzato nel partito d'appartenenza, il PSI, a causa del suo antistalinismo. Basso era a sua volta in contatto con una piccola organizzazione che rispondeva al nome di Unità Popolare (UP): formazione a forte vocazione intellettuale che cercava d'accelerare la metamorfosi riformista del PSI, accompagnandolo dal versante filosovietico verso responsabilità governative in seno al nascente centro-sinistra[10]. Progressista ma non marxista, laica senza essere anticlericale, UP cercava una terza via tra PSI e PCI ed era quindi assai interessata ai laboratori francese e britannico. Grazie a collaboratori allora a Londra, come il sociologo Carlo Doglio[11], il leader Tristano Codignola ottenne di poter pubblicare vari articoli di G.D.H. Cole su «Nuova Repubblica», voce di UP, come anche la versione integrale del suo «World socialist restated», pubblicata nel 1956 e subito divenuta una stella polare nel suo genere[12]. In virtù di questi

[8] S. Hall, *Life and Time of the First New Left*, in «New Left Review», n. 61, 2010, pp. 177-196.

[9] International Society for Socialist Studies archival fund, University of Oxford, Nuffield College Library, papers of G.D.H. Cole, D7.

[10] Mi permetto di rinviare al mio: R. Colozza, *Partigiani in borghese: Unità Popolare nell'Italia del dopoguerra*, FrancoAngeli, Milano 2015.

[11] Tracce documentali dei contatti tra UP e l'ISSS sono in Istituto Storico della Resistenza in Toscana (Firenze), fondo Tristano Codignola, corrispondenza, lettera di Guido Fubini a Tristano Codignola, 14 maggio 1957 e lettera di Carlo Doglio a Tristano Codignola, 3 agosto 1957. Si veda anche la lettera di G.D.H. Cole a Michel Rocard, 14 gennaio 1957, International Society for Socialist Studies archival fund, University of Oxford, Nuffield College Library, papers of G.D.H. Cole, D7.

[12] «Nuova Repubblica» pubblicò traduzioni italiane di due discorsi pronunciati da Cole a Londra nel 1955: G.D.H. Cole, *Idee nuove per una società nuova. Ripensare il socialismo* [con presentazione

legami, UP importò in Italia l'espressione Nuova sinistra, come mostrano varie fonti a stampa e corrispondenza privata di affiliati e compagni di strada. Codignola pensava perfino a un periodico con quel nome ma il progetto s'arenerà per carenza di fondi.

Durante la sua breve esistenza, la «Universities and Left Review» riunì alcuni degli uomini-chiave di questo network: G.D.H. Cole, Claude Bourdet e Lelio Basso, insieme a molti altri autori britannici[13].

Prima che la lettera di Mills fosse pubblicata, la Nuova sinistra francese si faceva conoscere negli Stati Uniti[14]. Ciò mostra il rapido diffondersi di un approccio che faceva breccia se non altro in ambito accademico. Anche in Spagna, dove la dittatura di Francisco Franco impediva il libero dispiegarsi delle opposizioni politiche, la Nuova sinistra muoveva i suoi primi passi grazie a gruppi di studenti a Madrid e Barcelona. La Nueva Izquierda Universitaria (NIU) nella capitale e la Nova Esquerra Universitaria (NEU) nella metropoli catalana rappresentano probabilmente i primi esempi attestati dell'introduzione della formula in questione. NIU e NEU avrebbero poi dato vita a quel che è ritenuto l'esempio meglio riuscito di Nuova sinistra in Spagna: il Frente de Liberación Popular (FLP), amichevolmente ribattezzato 'Felipe'[15]. Anche in questo caso si puntava ad allestire un'organizzazione non strutturata, a radicarsi presso intellettuali e università, a interpretare i tempi moderni contro persistenze e stereotipi, a combinare ecletticamente istanze ideologiche eterogenee come il marxismo e il cattolicesimo, cui aderiva lo stesso leader Julio Cerón Ayuso.

2. L'ipotesi di una Nuova sinistra mediterranea

I casi francese, italiano e spagnolo sono accomunati da caratteristiche che hanno aperto un dibattito storiografico intorno alla domanda se sia opportuno, o meno, scrivere di una Nuova sinistra mediterranea. Definizione, questa, con

di Carlo Doglio], «Nuova Repubblica», n. 9, 26 febbraio 1956, pp. 3-4; Id., *Le vie del socialismo moderno. Controllo democratico*, *Ibid.*, n. 11, 11 marzo 1956, p. 3. Il pamphlet di Cole appare tra novembre 1956 e febbraio 1957 su «Nuova Repubblica», la cui collezione integrale è consultabile al seguente indirizzo web: https://www.bibliotecaginobianco.it/?e=flip&id=24&t=elenco-flipping-Nuova+Repubblica (ultimo accesso: 5/4/2023).

[13] Cole, *What is happening to British Capitalism?*, in «Universities & Left Review», n. 1, 1957, pp. 24-27 (disponibile anche online al seguente indirizzo web: https://banmarchive.org.uk/universities-left-review/spring-1957-vol-1-no-1/what-is-happening-to-british-capitalism/; ultimo accesso: 5/4/2023); C. Bourdet, *The French Left. Long-run trends*, in «Universities & Left Review», n. 1, 1957, pp. 13-16; L. Basso, *The Italian Left*, in «Universities & Left Review», n. 1, 1957, pp. 23-26.

[14] C.A. Micaud, *'The "New Left" in France'*, in «World Politics», n. 4, 1958, pp. 537-559.

[15] J.A. García Alcalá**,** *Historia del "Felipe" (FLP, FOC y ESBA): De Julio Cerón a la Liga Comunista Revolucionaria*, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, Madrid 2001; H. Hartmut, *La contribución de la "Nueva Izquierda" al resurgir de la democracia española, 1957-1976*, in J. Fontana (ed.), *España bajo el franquismo*, Editorial Crítica, Barcelona 2000, pp. 142-159. Per il racconto autobiografico di un ex militante FLP, si veda E.G. Rico, *Queríamos la revolución: Crónicas del FELIPE (Frente de Liberación Popular)*, FV Ed., Barcelona 1998.

cui si vuole sottolineare che nei tre paesi citati la Nuova sinistra includeva non soltanto associazioni, gruppi intellettuali o sindacati, ma anche vere e proprie organizzazioni politiche assimilabili a partiti nel senso tradizionale del termine: rispettivamente PSU, PSIUP (Partito socialista italiano di unità proletaria) e FLP[16]. Ancorché accomunati da certe peculiarità – radicalismo ideologico, alto tenore intellettuale, attenzione ai giovani e altre categorie sociali sottorappresentate, la ricerca di una terza via – le differenze c'erano e sono state evidenziate da ricerche recenti[17]. Esplorandoli da vicino, notiamo similarità cronologiche: il PSU nasce nel 1960 dalla fusione dell'Union de la gauche socialiste (UGS), del Parti socialiste autonome (PSA) e del movimento Tribune du communisme; il PSIUP, a sua volta, sorge nel gennaio 1964 per scissione dal Psi, di cui stigmatizzava la partecipazione al primo governo di centro-sinistra con la DC; dopo circa due anni di negoziazioni, il FLP vedeva la luce nel settembre 1958 in una chiesa francescana di Madrid. Il PSIUP si sciolse dopo il fallimento elettorale del maggio 1972; il PSU perse gran parte del proprio slancio nella prima metà degli anni Settanta: nel 1972 rifiutò di firmare il programma comune PS-PCF, mentre due anni dopo molti suoi esponenti entravano a far parte dello stesso partito socialista francese in occasione delle *Assises du socialisme*. La repressione franchista, la distanza geografica tra i presidi territoriali, l'incoerenza politica favorirono la crisi del FlLP: la Federación Exterior di Parigi fu sciolta nel 1965 perché considerata troppo radicale dai gruppi rimasti sul territorio metropolitano; le altre federazioni implosero nei tardi anni Sessanta.

PSU, PSIUP e FLP erano stati pensati per 'salvare' la sinistra ma anche per riformare i sistemi nazionali rispettivi. Quanto al primo, la guerra d'Algeria enfatizzò le urgenze del momento avvicinando chi vi si opponeva: intellettuali, sindacalisti, giovani militanti anticolonialisti. Il PSIUP, meno condizionato dai contraccolpi della decolonizzazione, aveva trovato ragion d'essere nella difesa del purismo rivoluzionario contro l'autonomismo riformista del leader del PSI Pietro Nenni, accentuatosi con la destalinizzazione. Il FLP accoglieva una generazione cresciuta dopo la guerra civile spagnola e critica verso la sinistra istituzionale paladina della Repubblica ma incapace di opporsi a Franco. Le lotte anticolonialiste e la rivoluzione cubana furono fonti d'ispirazione, così come il Front de Libération Nationale (FLN) algerino e il Mouvement de Libération du Peuple (MLP), un raggruppamento francese di netta impronta cattolica. L'acronimo FLP sintetizzava i due, fondendoli e quindi omaggiandoli.

Oltre le somiglianze, le divergenze. Mentre PSU e FLP erano frutto di una sintesi ideologica, il PSIUP rivendicava la propria coerenza rispetto alle tradi-

[16] Horn, *The Spirit of '68*, cit., pp. 148-152.

[17] D.A. Gordon, *A Mediterranean New Left? Comparing and Contrasting the French PSU and the Italian PSIUP*, in «Contemporary European History», n. 4, 2010, pp. 309-330; Colozza, *Socialismes face à face. Les cas du Parti socialiste unifié (PSU) et du Partito socialista italiano di unità proletaria (PSIUP)*, in Castagnez *et al.* (ed.), *PSU*, cit., pp. 281-290.

zioni militanti della sinistra italiana ed era ideologicamente omogeneo, essendo erede di quella sinistra socialista che aveva guidato il partito tra il 1949 e il 1957 con la benedizione del PCI[18]. Il congresso del PCUS nel 1956, quello del PSI nel '57, il voto parlamentare intorno alla nascita del MEC e della CEE sono i principali passi della graduale social-democratizzazione del PSI stesso, con la relativa marginalizzazione dell'ala sinistra e la successiva rottura. Le strutture organizzative dei tre partiti erano sviluppo dei rispettivi impianti ideologici. Il PSU non superò mai i 16000 iscritti, mentre il calcolo si fa complicato per il FLP stante la clandestinità e lo sparpagliamento geografico dato dai tre principali nuclei in Spagna – Madrid, la Catalogna, col Front Obrer de Catalunya (FOC) i paesi baschi, con Euskadiko Sozialisten Batasuna (ESBA) – e piccoli gruppi in esilio. In tutto parliamo forse di alcune centinaia di militanti attivi. Tre fasi operative ne caratterizzano la storia: la prima va dalla fondazione fino allo sciopero generale (Huelga Nacional Pacífica) del 1959, duramente represso; poi viene il *Felipe 2*, dalla struttura più coesa e un sostrato leninista marcato, con un organismo di vertice (*central de permanentes*) e funzionari stabili[19]; il *Felipe 3*, infine, seguì alla repressione dello sciopero minerario del 1962 appoggiato dal FLP e virò verso il decentramento e il rilancio delle realtà locali del movimento.

Il PSIUP contava ufficialmente 164520 membri nel 1964 (di fatto 110-120000) con circa 500 funzionari permanenti. Quest'imponente apparato era chiaro segno di una vocazione da partito di massa resa possibile anche grazie ai fondi provenienti da Mosca attraverso il PCI, che già aveva supportato la corrente di sinistra nel PSI[20]. 33 parlamentari, 34 membri del comitato centrale, 11 consiglieri regionali e 32 segretari federali: questi i numeri del piccolo esercito di notabili su cui contava il partito al suo sorgere[21]. Tutto ciò è confermato dall'autorappresentazione. Si guardi al PSU e al concetto di 'deuxième gauche' che gli è collegato[22]. Innovazione e tradizione vi si mescolavano. L'idea di una 'nuova classe operaia' comprensiva di colletti bianchi e tecnici era og-

[18] J.-F. Kesler, *De la gauche dissidente au nouveau Parti socialiste: Les minorités qui ont rénové le P.S.*, Privat, Toulouse 1990; A. Agosti, *Il partito provvisorio. Storia del PSIUP nel lungo Sessantotto italiano*, Laterza, Roma-Bari 2013.

[19] Vedi le istruzioni ai militanti in *A los militantes nuevos en el Frente* (giugno 1960), in Fundación Pablo Iglesias, fondo d'archivio José Manuel Arija Hernández.

[20] S. Miniati, *PSIUP, 1964-1972: Vita e morte di un partito*, Edimez, Roma 1981, pp. 55-71; V. Riva (in collaborazione con F. Bigazzi), *Oro da Mosca: I finanziamenti sovietici al PCI dalla rivoluzione d'ottobre al crollo dell'URSS*, Mondadori, Milano 1999, pp. 293-304. Stando al rapporto Mitrokhin, che contiene informazioni sui nessi tra politici italiani e KGB, quest'ultimo elargì al PSIUP 3.775.000 dollari tra il 1969 e il 1972. Si veda il documento conclusivo della commissione parlamentare d'inchiesta sul dossier Mitrokhin, del marzo 2006: http://www.parlamento.it/parlam/bicam/14/Mitrokhin/documenti/documentoconclusivo.pdf (ultimo accesso: 5/4/2023).

[21] «Mondo Nuovo», n. 4, 26 gennaio 1964; M. Condò, *Per una storia del PSIUP (1964-1972). Un tentativo di organizzazione della sinistra socialista*, tesi di dottorato, Università degli studi di Roma Tre, Roma 1999, pp. 150-155.

[22] V. Duclert, *La "Deuxième gauche"*, in J.-J. Becker, G. Candar (eds.), *Histoire des gauches en France*, vol. 2, La Découverte, Paris 2004, pp. 180-182.

getto d'analisi sociologica e proiettava il partito verso un futuro da capire e plasmare[23]. Il PSIUP, invece, puntava meno sulla sperimentazione, piuttosto sui riferimenti storici del socialismo classico: l'antifascismo tra le due guerre e il socialismo massimalista[24]. Lo stesso nome citava il PSIUP dell'immediato dopoguerra, quello abbandonato dalla corrente riformista al congresso di palazzo Barberini a Roma[25]. Non in omaggio alla socialdemocrazia saragattiana, evidentemente, bensì per recuperare il perduto spirito unitario, ortodossia e combattività antigovernativa del vecchio socialismo.

3. Una Nuova sinistra transnazionale?

Appare chiaro che la proposta di Nuova sinistra mediterranea enfatizza una vicinanza che nel PSIUP si rintraccia in alcune federazioni di provincia, Torino, Alessandria, Pisa, Piacenza, ma difficilmente può accomunare l'intero partito ai suoi omologhi. Chiare, invece, le somiglianze tra PSU e FLP, così come documentati sono i contatti tra loro: delegati del FLP prendevano parte ai congressi francesi del PSU, i cui affiliati aiutavano i 'compagni' spagnoli nei loro spostamenti transfrontalieri – fornendo loro passaporti falsi, ad esempio – e supportando le reti clandestine antifranchiste. Sul fronte dei rapporti tra FLP e PSIUP ci sono peraltro i lavori di Lelio Basso su marxismo e neocapitalismo, che una qualche incidenza soprattutto sul *Felipe 3* la ebbero. Se di una Nuova sinistra mediterranea si può parlare, conviene dunque farlo con riferimento a francesi e spagnoli, sempre tenendo conto, ovviamente, della distanza etico-politica che divideva regimi come la Quarta o la Quinta Repubblica dall'autocrazia franchista. Nonostante le collaborazioni reciproche, i principali attori della Nuova sinistra furono incapaci di mettere in pratica un coordinamento a livello europeo, cui sopperirono collaborazioni interpersonali o tra piccole realtà organizzative. Un censimento storiografico di questa rete risulterebbe assai difficile perché si trattava di microcomunità e relazioni spesso consistenti unicamente in carteggi privati e progetti più o meno effimeri[26]. Fa eccezione l'«International Socialist Journal» (ISJ), un bimestrale fondato da Lelio Basso nel 1964 dopo lungo lavoro preparatorio[27].

---

[23] P. Massa, *Les classes moyennes vues par le PCF et le PSU (1962-1968)*, in «Vingtième siècle. Revue d'histoire», n. 37, 1993, p. 54.

[24] M. Dreyfus, *Bureau de Paris et bureau de Londres. Le socialisme de gauche en Europe entre les deux guerres*, in «Le Mouvement social», n. 112, 1980, pp. 25-55.

[25] P. Mattera, *Storia del PSI. 1892-1994*, Carocci, Roma 2010.

[26] Una di queste interazioni è illustrata nel mio, *Une affinité intellectuelle, une proximité politique. Lelio Basso, Gilles Martinet et la deuxième gauche*, in «Histoire politique. Politique, culture, société», n. 16, 2012: https://www.cairn.info/revue-histoire-politique-2012-1-page-140.htm (ultimo accesso: 5/4/2023).

[27] Fondazione Lelio Basso (LB), fondi d'archivio "Revue internationale du socialisme" e "Lelio Basso", corrispondenza, fascicolo 25, lettera di Gilles Martinet a Lelio Basso, Parigi, 5 maggio 1962.

I primi incontri si tennero tra delegati italiani, francesi e belgi a Parigi e a Bruxelles, arenandosi però. Il Parti socialiste belge (PSB) teneva d'occhio questo lavorio, considerandolo incompatibile con l'ortodossia di partito e costringendo i delegati belgi a una prudentissima tattica operativa, che comunque non bastò a evitare la loro espulsione nel 1964[28]. Problemi analoghi concernevano il PSU, punto di riferimento di Basso e fucina di collaboratori per l'«ISJ»: Gilles Martinet, ad esempio, Jean-Marie Vincent, André Gorz, Manuel Bridier e Serge Mallet. In generale la Francia era terreno fertile per la rivista, che infatti aveva sede a Milano ma contava su una versione in lingua francese: la «Revue International du Socialisme». In ambito extraeuropeo, la «ISJ» poteva contare sul contributo d'intellettuali africani, come l'egiziano Anouar Abdel-Malek e Virgilio De Lemos, poeta e attivista anticolonialista contro il dominio portoghese in Mozambico. L'ultimo numero della «ISJ» data 1967 ma molte delle energie creative si riversarono in un'altra iniziativa correlata, cioè le 'Rencontres sur les perspectives et la stratégie de la gauche en Europe' (RPSGE): massima impresa della Nuova sinistra per tenere insieme un'Internazionale di movimenti, partiti, associazioni e singole personalità accomunati dal medesimo fine, cioè diffondere i valori dell'anticapitalismo e sviluppare una pedagogia socialista in grado di costruire una società fondata sull'eguaglianza, la libertà e il pluralismo[29].

Alfieri dell'impresa erano due organizzazioni cattoliche: Objectif 72 (O72) in Francia e l'ACPOL (Associazione di Cultura Politica) in Italia. Entrambi prodotti tipici, se così si può dire, di quella temperie. O72 sorge nel 1966 come associazione politico-culturale atta a promuovere una via antigiacobina al socialismo, basata dunque sul decentramento, il federalismo, la democrazia dal basso. Il suo fondatore, Robert Buron, arrivava al socialismo dopo un lungo percorso attraverso diverse culture politiche francesi – dalla nazionalista Action Française alla democrazia cristiana d'oltralpe, il MRP (Mouvement Républicain Populaire) – e partecipazioni a compagini governative guidate da personalità distantissime tra loro come il leader radicale Pierre Mendès-France e il generale Charles De Gaulle[30]. L'ACPOL fu invece fondata nel 1969 da Livio Labor, figura preminente del sindacalismo cattolico nostrano. Gli incontri si tennero a Parigi e Roma, rispettivamente nel 1969 e nel 1970: italiani e francesi erano numericamente maggioritari, anche se non mancavano britannici, belgi e delegazioni d'altri paesi europei.

---

[28] R. Abs, *Histoire du Parti socialiste belge*, Fondation Louis de Brouckère, Bruxelles 1979, pp. 89-91.

[29] Archivio del Centre d'histoire de Sciences Po (ACHSP), fondo d'archivio André Jeanson, JE 3, dossier 'O72: Perspectives et stratégies de la gauche en Europe'. Tra gli altri, parteciparono Serge Mallet, Jean-Pierre Chevènement, Michel Rocard, André Jeanson, i cofondatori de «il manifesto» Lucio Magri e Rossana Rossanda, e vari cristiani progressisti belgi.

[30] Su O72 e Robert Buron mi permetto di rimandare ai miei: Colozza, *Objectif 72. Un « groupe d'étude et d'action politique » dans la France de la Cinquième République*, in «Revue d'histoire moderne et contemporaine», n. 65, 2018, pp. 59-81; Id., *Robert Buron. Parcours d'un chrétien de gauche (1962-1973)*, in «Parlement(s). Revue d'histoire politique», n. 30, 2019, pp. 171-186.

Basso e Martinet redassero l'introduzione teorica del convegno parigino: dato per assodato il fallimento storico del socialismo filosovietico e di quello socialdemocratico, auspicavano l'avvento d'un socialismo nonviolento che conciliasse una profonda capacità di riforma con i valori dell'interclassismo[31]. Non a caso, dai comunisti ai riformisti, gran parte dei credi della sinistra del tempo erano rappresentati. Concluso il consesso un comitato di liaison internazionale (CLI) avviò i suoi lavori, dandosi appuntamento a Roma nel luglio 1970[32]. All'insegna dell'inclusione, gruppi assenti a Parigi fecero il loro ingresso sulla ribalta: il British Socialist Charter, parte del Labour, e l'Institut for Workers' Control, un organismo di ricerca allestito nel 1968 da Ken Coates and Tony Topham. Tra frizioni ideologiche e dibattiti teorici[33], si arrivò alla conferenza di Roma, tra ottobre e novembre 1970, intorno ai modi della lotta operaia nel mondo contemporaneo e alle prospettive organizzative di una Nuova sinistra europea. Nel gennaio 1971, cinque commissioni furono incaricate di studiare temi rilevanti del moderno capitalismo, o neocapitalismo secondo il lessico marxista del periodo: il controllo operaio; la struttura finanziaria dell'impresa e il suo impatto sui rapporti di produzione; le politiche economiche nazionali e comunitarie in Europa; la cooperazione transnazionale tra le sinistre; obiettivi e metodo delle sinistre nell'attualità europea[34]. A fronte delle grandi macchine partitiche, coi loro apparati propagandistici e la loro capacità di drenare voti, l'ILC e la sua vocazione teorico-formativa mostravano la corda. Molti dei suoi protagonisti, Labor Buron Basso, ripiegavano ormai verso i lidi di partenza, rispettivamente PSI PS PCI, mentre quel che restava in termini organizzativi dei RPSGE scivolava verso l'inattività fino allo scioglimento formale nel 1972.

4. Conclusione

Come detto, le RPSGE furono il più compiuto tentativo di costruire un'Internazionale della Nuova sinistra all'insegna del militantismo colto e di una pedagogia del sapere politico. In questo senso, il 1968 può essere ragionevolmente individuato come termine 'ad quem' per i quattro studi di caso considerati in queste pagine. Mentre in Italia, Francia e Gran Bretagna, istanze e modalità operative della Nuova sinistra potevano continuare ad esistere in forme diverse, in Spagna il soffocamento della dialettica democratica rendeva auspicabili ben altre strade per militare efficacemente a sinistra. La longevità della Nuova sinistra, almeno come suggestione terminologica, è dimostrata

[31] «Acpol notizie», n. 4, 1970, pp. 4-7.

[32] LB, serie 17, b. 8, sottoserie 5, UA 20. Una copia è anche in ACHSP, fondo André Jeanson, JE 3, dossier «II rencontre».

[33] LB, serie 17, b. 8, sottoserie 5, UA 20, lettera di Basso a Labor, 1.8.1970.

[34] LB, serie 17, b. 8, sottoserie 5, UA 20. Un esemplare è anche in ACHSP, fondo Jeanson, JE 3, dossier «comité international de liaison».

peraltro dal risorgere di una 'nueva izquierda' latino-americana che, di nuovo, guarda all'innovazione e alla transnazionalità come alla chiave di volta per una sinistra moderna e vincente[35].

Meno agevole è scegliere un termine 'a quo', forse neppure possibile. Si potrebbe optare per il 1956, che è l'anno di nascita usualmente riconosciuto della British New Left, ma altrettanto non si potrebbe dire per Italia, Francia e Spagna. Nel nostro paese, la stretta alleanza tra PSI e PCI indusse le menti meno inclini all'accomodamento a rimodulare i connotati della sinistra fin dai tardi anni Quaranta; si pensi anche ai laboratori sorti in area socialista in quegli anni intorno a riviste che avrebbero scritto la storia del militantismo progressista[36]. In Francia, la guerra d'Algeria funge da spartiacque e impone quindi di guardare al 1954 come anno di riferimento, ancorché la crisi di Suez e quella ungherese, che sono del 1956, abbiano accelerato il processo conferendogli ulteriori sfumature tra anticolonialismo, terzomondismo e antisovietismo. La Nuova sinistra spagnola si poneva il problema di come ovviare alle fragilità della sinistra classica e uscire dal tunnel della dittatura: il modello francese le fu di grande utilità ma certo il contesto nazionale presentava specificità imprescindibili e cogenti.

[35] D. Chavez, C. Rodriguez Garavito, P. Barret (eds.), *La Nueva Izquierda en América Latina*, La Catarata, Madrid 2008.

[36] M. Scotti, *Da sinistra. Intellettuali, Partito socialista italiano e organizzazione della cultura (1953-1960)*, Ediesse, Roma 2011.

Cittadini e lavoratori. Le 150 ore nell'apprendistato sociale e civile dell'Italia repubblicana

Raffaello Ares Doro

1. Dalle 150 ore all'educazione permanente

La conquista delle 150 ore per il diritto allo studio, ottenuta per la prima volta dai lavoratori dell'industria nell'aprile del 1973 e poi rapidamente estesa agli altri comparti del mondo del lavoro e della società, ha rappresentato un momento decisivo nel processo di emancipazione culturale e civile nella storia dell'Italia repubblicana[1]. Volgere lo sguardo al valore di questa esperienza permette di riflettere su temi di grande attualità come la cittadinanza attiva, l'educazione degli adulti, l'istruzione e la formazione come elementi fondamentali per lo sviluppo degli individui all'interno della società. Attraverso i corsi delle 150 ore è stata avviata la riflessione su un differente approccio didattico nell'insegnamento rivolto agli adulti lavoratori e sull'inserimento di metodologie didattiche innovative che restituiscono la profondità di una trasformazione avviata anche nella scuola pubblica, in quegli anni attraversata da un tentativo di apertura verso la società, esemplificato dall'approvazione dei cosiddetti decreti delegati del 30 luglio 1973[2]. L'acquisizione del diritto allo studio rappresentava anche un'opportunità per l'emancipazione non solo culturale del mondo femminile che, attraverso la partecipazione ai corsi delle 150 ore, aveva modo di affermare una forma di riscatto sociale, promuovendo forme di confronto sulla condizione femminile, negli anni più intensi delle rivendicazioni femministe[3]. Nei decenni successivi in relazione all'importanza attribuita anche dagli organismi dell'Unione europea al valore della formazione degli adulti, l'istituto delle 150 ore lasciava in eredità l'importanza della formazione permanente o *Lifelong Learning*, con l'istituzione a partire dal 1997 dei CTP (Centri Territoriali Permanenti) per l'istruzione degli adulti, dimostrando la centralità di questo approccio, in una società sempre più complessa che richiede competenze da aggiornare lungo tutto l'arco della vita. Ritornare sul significato di quella conquista a mezzo secolo di distanza può favorire una ri-

---

[1] P. Causarano, *«La scuola di noi operai». Formazione, libertà e lavoro nell'esperienza delle 150 ore*, in «Rivista di Storia dell'Educazione», n. 1, 2016, pp. 141-158; F. Lauria, *Le 150 ore per il diritto allo studio. Analisi, memorie, echi di una straordinaria esperienza sindacale*, Edizioni Lavoro, Roma 2012.

[2] M.L. Tornesello, *Il sogno di una scuola. Lotte ed esperienze didattiche negli anni Settanta: controscuola, tempo pieno, 150 ore*, Petit Plaisance, Pistoia 2006.

[3] G. Cereseto, A. Frisone, L. Varlese, *Non è un gioco da ragazze. Femminismo e sindacato: i coordinamenti donne FLM*, Ediesse, Roma 2009.

flessione sul ruolo di quella esperienza nella crescita culturale e civile dell'Italia repubblicana e porre quesiti che interrogano il tempo presente anche in relazione all'inserimento dei valori civici in un'ottica non più solo nazionale ma europea.

2. Prima delle 150 ore

Durante gli anni Sessanta le attività di recupero dell'istruzione primaria per gli adulti erano affidate alla Direzione generale per l'educazione degli adulti del Ministero della Pubblica istruzione. Queste si articolavano in attività di alfabetizzazione e di post-alfabetizzazione dei corsi popolari, suddivisi in corsi di tipologia A e B (istruzione elementare di primo e secondo ciclo) e tipologia C (aggiornamento e approfondimento dell'istruzione primaria, orientamento professionale, istruzione tecnica e artistica). Ad essi si affiancavano i Centri di lettura creati all'inizio degli anni Cinquanta nell'ambito dei provvedimenti per la scuola popolare, che poi vennero gradualmente trasformati in centri sociali di educazione permanente. Vi erano inoltre i corsi di richiamo e di aggiornamento culturale di istruzione secondaria (CRACIS) istituiti dal Ministero della Pubblica istruzione all'inizio degli anni Sessanta per permettere di ottenere la licenza di scuola media, obbligatoria dal 1962, ai numerosi italiani che ne erano privi (circa il 73% secondo il censimento del 1971). Alla viglia dell'istituzione delle 150 ore queste attività riguardavano circa 160 mila persone. Questi corsi non tenevano tuttavia conto della condizione di chi era chiamato a frequentarli, in grande maggioranza lavoratori, né dei loro interessi, né soprattutto dei metodi e dei tempi di acquisizione delle conoscenze propri dell'adulto, in quanto realizzati secondo gli schemi della scuola media dei ragazzi, a partire dai programmi e dalla durata triennale dei corsi. Nonostante le ampie critiche di cui i CRACIS divennero oggetto negli anni Sessanta e primi Settanta, essi si trascinarono fino all'inizio degli anni Ottanta, consentendo a migliaia di italiani il raggiungimento del titolo di studio, ma senza apportare un reale e profondo sviluppo del livello culturale e sociale dei lavoratori e del Paese[4]. Occorre anche considerare il ruolo della televisione come agente educativo e da questo punto di vista non si può non considerare l'importanza del programma *Non è mai troppo tardi*, lanciato nel novembre 1960 e durato fino al 1968, che attraverso i corsi tenuti dal maestro elementare Alberto Manzi in otto anni avrebbe permesso a oltre un milione di persone analfabete di ottenere la licenza elementare[5]. Sono gli anni in cui un apporto decisivo è dato dall'associazionismo di matrice laica e cattolica come emerge da uno dei simboli del-

[4] F. Targhetta, *Istruzione popolare ed educazione degli adulti in Italia: lineamenti storici dall'Unità alle 150 ore*, in «Venetica», n. 1, 2015, pp. 31-48.

[5] R. Farnè, *Buona maestra TV. La RAI e l'educazione da Non è mai troppo tardi a Quark*, Carocci, Roma 2003, pp. 39-41.

l'educazione popolare come la Scuola di Barbiana di Don Lorenzo Milani[6], il cui testo *Lettera a una professoressa* uscito nel 1967 poneva in modo drammatico la questione dei limiti di un sistema scolastico che consolidava le differenze di classe sociale nell'accesso all'istruzione. L'esperienza di Don Milani e quella più in generale dei 'preti-operai' proponevano con forza un cambiamento nel sistema di formazione. A livello nazionale in questa fase l'attività di Don Milani non era un'attività isolata e furono molti gli intellettuali, gli educatori e gli scrittori che partendo da vari e differenti presupposti teorici diedero vita ad originali ed innovative forme di educazione popolare. Tra le tante esperienze, solo per citare le più conosciute, quelle dei Centri di orientamento sociale fondati da Aldo Capitini già nel 1944 per favorire la partecipazione popolare allo sviluppo della cultura e la promozione della cittadinanza attiva e l'impegno di figure come Danilo Dolci, Gianni Bosio, Mario Lodi, impegnate nella educazione popolare in un'ottica di crescita culturale, sociale e civile[7]. Se il tornante del 1968 vedeva la critica al modello scolastico come uno degli aspetti principali della lotta all'autoritarismo, l'estensione progressiva alle battaglie nel mondo del lavoro, che portarono alla conquista dello Statuto dei lavoratori nel 1970, favoriva una fase di acquisizione di consapevolezza dell'importanza dell'istruzione. Emblematico il titolo di una commedia portata in scena dalla compagnia di Dario Fo nel 1969 *L'operaio conosce 300 parole, il padrone 1000, per questo è lui il padrone*, dove emergeva ancora una volta la contraddizione classista dell'istruzione in Italia. Sempre nel 1969 la pubblicazione da parte di Einaudi di un'inchiesta sui lavoratori studenti nella città di Torino, frequentanti i corsi serali, introdotta da Vittorio Foa, illustrava come attraverso la frequenza dei corsi gli studenti lavoratori prendessero coscienza di una condizione di sfruttamento che, nata nella fabbrica, era alimentata anche dal sistema scolastico[8]. La conquista del diritto allo studio all'interno degli articoli dello Statuto dei lavoratori, approvato nel maggio 1970, diventava così oggetto di una rivendicazione in occasione delle trattative per il rinnovo del contratto dei metalmeccanici avviate dall'estate del 1972. Il sindacato unitario della FLM, rappresentato dalle figure di Pierre Carniti per la CISL, Giorgio Benvenuto per la UIL e Bruno Trentin per la CGIL, nell'aprile del 1973 ottenne non senza difficoltà e polemiche[9], il riconoscimento del principio del diritto allo

[6] Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, LEF, Firenze 1967.

[7] Tornesello, *Cattedre rovesciate. Scuola di base, Scuola popolare e contro scuola*, in «Zapruder», n. 27, 2012, pp. 78-85.

[8] G. Levi Arian *et al.*, *I lavoratori studenti. Testimonianza raccolte a Torino*, Einaudi, Torino 1969.

[9] Si pensi all'episodio mitizzato in sede di trattative quando Walter Mandelli, allora presidente di Federmeccanica, pose provocatoriamente la domanda ai sindacati: «Ma che ve ne fate delle 150 ore? Imparerete a suonare il clavicembalo?» Di fronte a questo interrogativo la risposta fu: «Se sarà necessario perché no?». Il clavicembalo si radicò nella cronaca e nella memoria di questa fase al punto che il numero speciale congiunto delle riviste «Fabbrica e Stato» e «Inchiesta» del luglio-agosto 1973, riportava in copertina lo strumento musicale con il titolo eloquente di «Le 150 ore suonata per i padroni».

studio per i lavoratori attraverso un monte di 150 ore per completare l'obbligo scolastico ed ottenere la licenza media. Questo diritto era pagato dall'impresa e l'utilizzo del monte ore totale poteva essere scaglionato su più anni (di norma tre), ma anche concentrato in un anno solo[10]. Esso era programmato collettivamente dal sindacato industriale in relazione con le nuove rappresentanze aziendali di base, i consigli di fabbrica, e con le loro articolazioni sociali, i 'gruppi omogenei', all'interno di una negoziazione con l'azienda. La gestione delle modalità di questo diritto e dei suoi contenuti culturali era a libera disposizione dei lavoratori, fatti salvi il riferimento esplicito da parte del sindacato alla scuola pubblica e le quote temporali e quantitative di accesso negoziate collettivamente dalla rappresentanza aziendale con l'impresa. Questo istituto contrattuale fra il 1974 e il 1975 veniva diffuso a tutti i maggiori comparti economici, in primo luogo industriali. Negli anni seguenti, coinvolgerà anche il settore dei servizi pubblici e privati e la pubblica amministrazione. Negli anni Settanta la proposta e l'offerta didattica erano soprattutto collegate all'iniziativa sindacale, ma ben presto anche alcuni enti regionali e gli enti locali, sviluppavano un'intensa campagna in favore del recupero dell'obbligo scolastico attraverso i corsi delle 150 ore[11]. Secondo Bruno Trentin rappresentava una forma di riappropriazione complessiva della cultura e di valorizzazione dei saperi sociali posseduti dai lavoratori, allo scopo di rendere la merce lavoro più consapevole delle proprie condizioni attraverso la formazione[12].

Strettamente collegato all'inquadramento unico e alla volontà di abbattere la separazione tra lavoro intellettuale e lavoro manuale[13], il diritto allo studio previsto dalle 150 ore si inquadrava in un progetto collettivo di autoeducazione di massa, non a scopo di avanzamento professionale, ma di una crescita culturale all'interno del mondo del lavoro, come testimonia l'analisi di Maurizio Lichtner:

> «Lo studio, il ritorno a scuola, non viene concepito come strumento di mobilità individuale (per fuggire dalla fabbrica, per diventare impiegato, ecc.), ma come strumento di mobilità collettiva nel senso che la crescita culturale generalizzata rende possibile la ricomposizione della forza-lavoro ai livelli più alti, tende al superamento di tutte le forme di lavoro generico, dequalificato, subalterno»[14].

Dopo alcune resistenze da parte della scuola pubblica la circolare istitutiva

[10] L. Pagnoncelli, *Le 150 ore*, La Nuova Italia, Firenze 1977.

[11] D. Ragazzini, M.G. Boeri, Causarano, *Rimuovere gli ostacoli. Politiche educative e culturali degli enti locali dopo la regionalizzazione*, Giunti, Firenze 1999.

[12] Si veda B. Trentin, *Autunno caldo*, Editori Riuniti, Roma 1999, p. 75.

[13] Causarano, *Unire la classe, valorizzare la persona. L'inquadramento unico operai-impiegati e le 150 ore per il diritto allo studio* in «Italia Contemporanea», n. 278, 2015, pp. 224-246.

[14] M. Lichtner, *150 ore: una strategia sindacale*, in G. Bini *et al.*, *Didattica delle 150 ore*, Editori Riuniti, Roma 1976, p. 9.

dei «Corsi sperimentali di scuola media per lavoratori» approvata dal Ministro della Pubblica Istruzione Franco Maria Malfatti nel gennaio 1974, rendeva maggiormente esplicite le modalità di svolgimento dei corsi individuando quattro insegnamenti (matematica e osservazioni scientifiche; geografia, educazione civica e storia; italiano; lingua straniera) per un totale di sedici ore settimanali. Anche attraverso l'impegno assiduo del movimento sindacale già alla fine del 1974 si contavano circa 900 corsi in tutta Italia con una partecipazione di circa 14 mila studenti lavoratori, concentrata prevalentemente nelle aree industriali del Nord Italia. Negli anni seguenti la crescita del numero di partecipanti e dei corsi continuava a salire stabilizzandosi negli anni tra il 1977 e il 1979 intorno ai 4 mila corsi con frequentanti compresi tra gli 80 e i 90 mila per ogni anno. Proprio dal 1977 si assisteva a un bilanciamento degli iscritti con una crescita notevole dei lavoratori del Mezzogiorno che a partire dal 1978, come emerge dal rapporto CENSIS del 1979, superano gli iscritti del Nord[15]. Negli anni seguenti il numero di iscritti avrebbe raggiunto un culmine nell'anno scolastico 1982-1983 con oltre 112 mila frequentanti, prima di iniziare una lenta fase di declino, corrispondente a un più generale disimpegno da parte dei sindacati nei confronti dell'iniziativa.

3. Tutta un'altra scuola

Nei primi anni di applicazione delle 150 ore, grazie anche alla capacità di innovazione didattica da parte di molti docenti, si instaurò un rapporto diverso tra insegnanti e allievi. In un'ottica di apprendistato civile molti docenti colsero l'occasione per innovare nelle metodologie didattiche partendo proprio dai bisogni formativi legati direttamente alla vita degli studenti lavoratori[16]. I corsi di italiano, per esempio, partivano dalla ricerca delle motivazioni individuali che avevano spinto gli operai ad iscriversi alle 150 ore utilizzando i metodi del dibattito, della ricerca interdisciplinare e del collegamento con l'ambiente sociale. Nell'area del triangolo industriale Milano, Genova e Torino si assisteva inoltre alla partecipazione di molti lavoratori immigrati negli anni precedenti dal Mezzogiorno che attraverso questa possibilità di riprendere gli studi, imparavano a conoscersi come membri di un gruppo unito sfruttando l'istruzione come forma di crescita collettiva come cittadini. Tra le richieste più frequenti dei lavoratori vi era per esempio quella di imparare a leggere in modo cosciente i dettagli della busta paga. Il principio di fondo che si perseguiva era la qualificazione dei lavoratori ed insieme l'acquisizione di un ruolo consapevole in quanto cittadini della Repubblica, secondo i principi di un sindacato dei diritti

[15] Tornesello, *Il sogno di una scuola*, cit., pp. 80-81.

[16] N. Delai, *Tra scuola e lavoro. Corsi 150 ore e strategie educative*, Marsilio, Venezia 1977; L. Dore, *Fabbrica e scuola. Le 150 ore*, ESI, Roma 1977; G. Rossetti Pepe, *La scuola delle 150 ore. Esperienze, documenti e verifiche*, Franco Angeli, Milano 1975.

che acquisiva una funzione civile. Centinaia di migliaia di uomini e donne ebbero modo di vivere una indimenticabile esperienza umana e di riscatto personale. Tramite l'utilizzo del tempo del lavoro per riprendere gli studi interrotti, furono anni di riscoperta di una educazione civica, nonché di cine-forum, di corsi di italiano e storia, messi in piedi grazie all'aiuto di scrittori ed esponenti della cultura, soprattutto di insegnanti che operavano nelle scuole pubbliche o che si impegnarono con passione nei corsi delle 150 ore. Secondo i dati riportati in uno dei primi studi dedicati al tema nel primo ciclo, fra il 1974 e il 1977, i partecipanti furono oltre 220.000[17]. Si trattava di un evento che fino agli anni Ottanta assumeva il carattere di un processo educativo di massa, autonomo e partecipato[18]. La possibilità di partecipare ai corsi sperimentali rappresentava una indubbia novità per il mondo del lavoro e apriva delle prospettive nuove sia nell'ottica degli studenti che dei docenti. Diventava possibile abbattere la frontiera tra lavoro manuale e intellettuale, consentendo anche agli operai di elevare il proprio livello culturale, provenendo da un sistema scolastico che in un certo senso ribadiva questa divisione[19].

Sul versante delle strutture interne alla scuola le 150 ore rappresentarono un'opportunità per una forma di democratizzazione scolastica, ma soprattutto posero nuove domande nei confronti del corpo docente che era chiamato a confrontarsi con le modalità di insegnamento agli adulti, favorendo la nascita di un grande laboratorio in cui sperimentare nuovi approcci didattici impensabili nella scuola tradizionale. Si trova traccia profonda di questa fase di sperimentazione didattica e di riscatto sociale degli studenti lavoratori nel fondo FLM conservato presso la Biblioteca Centrale CISL a Firenze[20], attraverso il quale è possibile ricostruire, come indicato da Pietro Causarano, la ricchezza in termini sociali, didattici e umani delle tante esperienze connesse alla partecipazione ai corsi[21]. Per esempio una testimonianza anonima raccolta dagli insegnanti impegnati nel quartiere della Bovisa fin dal 1974 documenta il carattere diverso di questa scuola:

> «sapendo che esiste questa scuola, la scuola di noi operai, perché non frequentarla? io penso che mi dia di più che una scuola serale, in quanto la nostra scuola è fatta con la collaborazione di noi operai studenti, e

[17] Delai, *Tra scuola e lavoro*, cit., p. 34.

[18] F.M. De Sanctis, *L'educazione degli adulti in Italia. Dal "diritto di adunarsi" alle "150 ore"*, Editori Riuniti, Roma 1978, pp. 320-325.

[19] D. Demetrio, *150 ore e diritto d'alfabeto. Alfabetizzazione degli adulti e realtà operaia*, Guaraldi, Rimini-Firenze 1977.

[20] A. Bianco (a cura di), *150 ore per il diritto allo studio. Il fondo FLM della Biblioteca Centrale CISL*, Mimeo, Roma, 2005: <http://online.cisl.it/e-book/s03298698-0351F499.0/150ore~1.pdF> (ultimo accesso: 5/4/2023).

[21] Causarano, *Lavorare, studiare, lottare: fonti sull'esperienza delle 150 ore negli anni '70*, in «Historied», n. 1, 2007: <http://www.historied.net/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=9&Itemid=13> (ultimo accesso: 5/4/2023).

ciò significa molto per me, perché se durante l'anno avrò dei problemi, so di non essere solo, ma aiutato da tutti»[22].

In un'indagine promossa nel 1975 dalla FLM e dal CEDOS sulle motivazioni all'iscrizione e sulle valutazioni dei corsisti[23], una delle intervistatrici, Giuliana Chiaretti, commentava:

«Gli intervistati considerano in generale secondaria la questione del conseguimento del titolo di studio a immediati fini pratici […]. Il titolo di studio sembra essere valorizzato piuttosto come il simbolo di una raggiunta dignità sociale, di una condizione di uguaglianza con gli altri, di una sorta di pienezza di cittadinanza»[24].

Un approccio differente da quello scolastico tradizionale confermato anche dalle parole degli stessi frequentanti per i quali più che il raggiungimento del titolo di studio era importante il sapere acquisito:

«Questo tipo di scuola ha caratteristiche e scopi diversi dalla scuola tradizionale, tant'è vero che poi domandano: ma cosa vi insegnano poi in questa scuola? Io dico ci insegnano tutto, tutto quello che può servire a un uomo, perché in Italia non si è avuta quella formazione culturale che può servire per tutta la vita. Non ci hanno insegnato per esempio il comportamento civile, i rapporti umani, il rispetto delle persone»[25].

Un operaio specializzato della FIDIA affermava:

«Dopo questi mesi posso dire che non capivo prima quello che capisco adesso, che prima non riuscivo a dare quell'importanza che do adesso a quello che leggo sui libri e sui giornali. Poi l'esperienza delle 150 ore è importante perché se si potesse far frequentare a tutti i lavoratori questa scuola per avere un minimo di cultura generale, quello che è l'educazione civile: capitalismo, sottosviluppo, imperialismo ne trarrebbe vantaggio, sì noi, ma prima di tutto la nazione»[26].

Da una testimonianza di una infermiera generica:

«quando ho iniziato a frequentare questa scuola mi sono trovata come in una famiglia. Ognuno diceva la sua, è stata un'esperienza che non

[22] Citato in Causarano, *«La scuola di noi operai»*, cit., p. 152.
[23] CEDOS-FLM Milano, *150 ore. Bilancio con i lavoratori*, Grafiche Mazzucchelli, Milano 1976.
[24] *Ivi*, p. 79.
[25] Citazione riportata in Tornesello, *Il sogno di una scuola*, cit., p. 83.
[26] *Ibid.*

> immaginavo di trovare, pensando alla scuola che avevo frequentato dove mi sentivo sempre umiliata. Qui invece tutti considerano quello che si dice, quindi mi sono ricreduta e adesso vengo non per il diploma anche perché il diploma lo prendevo tanto per prenderlo perché non avevo la mira di fare le medie e di prendere una determinata scuola. Prendo questo diploma per prenderlo, per sapere»[27].

Un uso alternativo del monte ore legato al diritto allo studio emergeva anche in altri contesti geografici e con finalità differenti dal puro completamento del ciclo di studi della scuola dell'obbligo. Significativa è la vicenda degli operai delle Acciaierie Terni che nel 1975 decisero di utilizzare lo strumento contrattuale per «capire e fare teatro», grazie al lavoro di Benno Benson, direttore del teatro del popolo di Berlino, attraverso il cui contributo stesero le note di regia e misero in scena una rappresentazione di fabbrica dell'opera didascalica di Bertolt Brecht *L'eccezione e la regola*[28]. Analoga importanza ebbero anche i seminari 150 ore organizzati nelle Università, privilegiando l'incontro tra docenti esperti, delegati sindacali e lavoratori mettendo al centro della didattica la sicurezza nei luoghi di lavoro e la nocività ambientale[29]. A testimonianza dell'attenzione verso la novità rappresentata dalle 150 ore anche l'interesse dei mezzi di comunicazione di massa rispetto al valore formativo in un'ottica di cittadinanza repubblicana. Il 2 giugno 1976, in occasione della trasmissione *La Repubblica che ci siamo dati* in onda sulla Rete 1, il giornalista Alfredo Di Laura sceglieva di recarsi in una scuola della popolare borgata romana della Magliana dove si tenevano i corsi delle 150 ore per intervistare gli studenti lavoratori a proposito del significato della Repubblica e rispetto all'attualità della Costituzione. La scelta istituiva un legame forte tra l'allargamento delle competenze e la riflessione sullo stato democratico, mostrando l'importanza della creazione di questi corsi e la loro diffusione capillare nelle zone e nelle fasce di popolazione dove era più sentito il bisogno di formarsi, «dove un gruppo di operai, studenti e impiegati si ritrova per le 150 ore, insieme per studiare»[30], come ricordava lo stesso giornalista nell'incipit della lezione. Queste immagini permettono di mostrare attraverso il linguaggio articolato degli audiovisivi il valore formativo di quell'esperienza che veniva declinata in occasione del trentennale della Repubblica come una conquista

[27] *Ibid.*

[28] M. Dati, *150 ore e sperimentazione didattica: il caso del teatro operaio a Terni*, in «Rivista di Storia dell'Educazione, n. 1, 2021, pp. 49-59.

[29] Causarano, *«Il male che nuoce alla società di noi lavoratori». Il movimento dei delegati di fabbrica, la linea sindacale sulla prevenzione e i corsi 150 ore nell'Italia degli anni Settanta*, in «Giornale di storia contemporanea», n. 2, 2016, pp. 61-87. Si veda anche B. Morandi, *La merce che discute. Le 150 ore e l'ingresso dei lavoratori nella media superiore e nell'Università*, Feltrinelli, Milano 1978.

[30] *La Repubblica che ci siamo dati* (1976), tratto dal documentario *2 giugno 1946. Il giorno che divenne festa*, di Enrico Salvatori (2016): <https://www.youtube.com/watch?v=6GO6bN6n-yQ> (ultimo accesso: 5/4/2023).

progressiva del cittadino repubblicano all'interno di una vicenda più complessa.

Rispetto al profilo degli insegnanti impegnati nella didattica si trattava nella grande maggioranza dei casi di giovani laureati, generalmente precari, che avevano partecipato da studenti ai movimenti di contestazione degli anni precedenti, anche se non mancavano figure che per una forma di coerenza politica e ideologica preferivano insegnare nei corsi per studenti lavoratori. Oltre a questo aspetto va segnalato come mediamente due docenti su tre erano donne. Il tema della formazione di queste nuove figure di docenti era strettamente legato al sindacato che proprio in quegli anni vedeva nascere organizzazioni di categoria specifiche, come nel caso della CGIL Scuola. Nei corsi si cercava di privilegiare un approccio didattico che mettesse in evidenza i bisogni provenienti dagli studenti, lavorando sulle esperienze che gli operai e i delegati portavano all'interno delle classi, allo scopo di valorizzare le storie di vita e il vissuto dei singoli corsisti. Il sindacato si impegnava molto nella formazione dei nuovi insegnanti insieme ai provveditorati e ad altri enti come, per esempio, la facoltà di Sociologia di Trento, la Facoltà di Pedagogia di Torino, ma anche l'ISFOL (Istituto nazionale per la formazione professionale dei lavoratori) e il FORMEZ (Centro Studi Formazione per il Mezzogiorno)[31]. A partire dai primi anni Ottanta l'istituto delle 150 ore perdeva il suo carattere operaio e intercettava una serie di fasce sociali molto diverse dagli occupati nel settore industriale. Lungo tutto il decennio si trasformano in uno strumento che si occupa del recupero della scuola del mattino e diventano un servizio formativo per casalinghe, disoccupati e figure marginali della produzione. A titolo di esempio nell'anno scolastico 1984-1985 solo il 16,5% dei frequentanti dei corsi provenivano dagli occupati dell'industria, mentre il 23,3% dai disoccuparti e il 13,4% dalle casalinghe[32].

4. Dal femminismo sindacale all'istruzione delle donne: storie di vita e storie di genere

Tra i molteplici aspetti di novità che l'istituto delle 150 ore configurava, vi era senza dubbio anche un'occasione di emancipazione femminile che è testimoniata dall'importanza assegnata ai corsi da parte di molte donne che, a partire da questo periodo, avevano l'occasione di riunirsi tra loro ed affrontare questioni strettamente legate alla propria dimensione di genere. Ben presto, infatti, quando questa opportunità venne estesa anche ad altri settori lavorativi oltre al mondo del lavoro industriale, massiccia risultò la partecipazione di donne e casalinghe ai corsi. Più in generale il tema della questione femminile

[31] Dati, *Quando gli operai volevano studiare il clavicembalo. L'esperienza delle 150 ore*, Aracne, Roma 2022, pp. 114-129.

[32] Lauria, *Le 150 ore per il diritto allo studio*, cit., p. 86.

era al centro anche di molti corsi monografici che venivano organizzati. Il significato pratico e simbolico di questa opportunità mostrava come in contesti geografici molto diversi tra loro, i corsi furono utilizzati per discutere insieme del ruolo della donna nella società, del rapporto con il mondo maschile, ma allo stesso tempo di riflettere su una proposta alternativa di formazione che partisse dai bisogni personali. Tra i tanti esempi a disposizione, allo scopo di valorizzare la ricchezza delle fonti sembra utile soffermarci su due in particolare. Nel Bollettino dei Delegati della FIAT Miratori di Torino del febbraio-marzo 1975 si esplicita la motivazione alla base della creazione del corso monografico sulla condizione femminile:

> «Il corso nasce dalla presa di coscienza di alcune delegate Fiat, che lottarono per la regolarizzazione di numerosi contatti a termine per la limitazione degli straordinari. Questa lotta fu un momento importante di socializzazione delle singole esperienze e, quel che più interessa, in ognuna delle compagne si andò chiarendo sempre di più la dimensione "politica" dei problemi cosiddetti "personali". Da qui la necessità, terminato il momento "caldo" della lotta, di ritornare sugli interrogativi emersi allora, per approfondirli allargando quanto più possibile il dibattito»[33].

Il programma del corso, partendo da esigenze legate al mondo del lavoro e della specificità della condizione femminile, si sarebbe allargato in vista di un ragionamento più ampio sulle motivazione alla base dell'emarginazione sociale delle donne, interrogandosi su tre aspetti principali: l'andamento dell'occupazione e dei salari femminili tra il 1945 e il 1975, un'inchiesta sulle condizioni di lavoro in fabbrica, negli uffici, nei grandi magazzini, tra le pareti domestiche fino alla valutazione e alla discussione sui risultati dell'inchiesta. Per rimanere ad un altro contesto fortemente significativo è necessario ricordare l'esperienza di Lea Melandri a Milano, dove furono istituiti dei corsi ai quali parteciparono soprattutto le casalinghe. Una lunga intervista a questa figura di riferimento del femminismo milanese e italiano, tra le principali animatrici in quegli anni della rivista «L'erba voglio», permette di cogliere il significato e il valore profondo di questa iniziativa: «Le donne sono state delle pioniere nel mostrare quanto la scuola e la cultura possono modificare i ruoli tradizionali della donna»[34]. Più in generale riflettendo sull'esperienza del corso per molte donne esso ha significato

[33] *150 ore Sebben che siamo donne…*, in «FLM Bollettino dei Delegati della Mirafiori Il Consiglione», n. 3, 1975, p. 12: <http://www.mirafiori-accordielotte.org/wp-content/uploads/2014/09/consiglione-3.pdf> (ultimo accesso: 5/4/2023).

[34] <https://memomi.it/il-femminismo-a-milano-puntata-7-femminismo-e-150-ore> (ultimo accesso: 5/4/2023).

> «la possibilità di ripensare alla propria vita alla luce di una consapevolezza nuova. Gli scritti delle partecipanti al corso nati dal desiderio di raccontarsi con una libertà sconosciuta fino allora non avevano niente di retorico e scolastico. Andavano dritti alle verità che venivano emergendo dal pensare e dal confrontarsi tra loro»[35].

Nel dicembre 1977 il quotidiano «Lotta Continua» dava ampio risalto all'esperienza condotta da Lea Melandri con un gruppo di casalinghe tra i 25 e i 55 anni durante il corso delle 150 ore, riportando le testimonianze delle corsiste sul valore e il significato collettivo e individuale del lavoro svolto insieme. A titolo di esempio il ricordo e la nuova consapevolezza di una donna partecipante:

> «Da quando avevo sei anni, essendo rimasta senza mamma ho dovuto sobbarcarmi alcuni problemi e lavori non inerenti alla mia età. Poi è arrivata la scuola che per me era motivo di gioia (nonostante il clima repressivo che vi spirava). Finita la V elementare avrei desiderato proseguire gli studi, ma il giudizio delle compagne di scuola prima, e quello di mio padre dopo, mi hanno fatto desistere. Risultato: a malincuore, sfiduciata nelle mie possibilità ho rinunciato a qualcosa in cui credevo. Sottolineo che mi è sempre pesato il fatto di non avere fatto prevalere le mie idee, ed è questo che mi ha spinto a venire a scuola al presente. Anche su questo, scontri con mio marito che non capiva questa mia esigenza. Discussioni analoghe ci sono state quando ho preso la patente alcuni anni fa. Perciò penso che ancora oggi alla donna, solo per il fatto di essere tale, non è permesso avere delle aspirazioni e delle idee sue. Allo stesso modo non sono d'accordo a proposito della legge sull'aborto, che si mettono a discuterne i partiti politici e gli uomini di cose che appartengono solo all'interessata, perché chi paga di persona, chi mette del suo è sempre e solo la donna»[36].

Da questa esperienza che per il suo impatto sarebbe stata seguita dai mezzi di comunicazione come stampa, giornali e televisioni sarebbe anche stato realizzato un film documentario dal titolo *Scuola senza fine* di Adriana Monti, una delle attiviste impegnate nella realizzazione dei corsi, che avrebbe riscosso anche un riconoscimento internazionale venendo proiettato nel 1985 in un convegno a New York sul tema 'Donne e cinema in Italia'. Questi brevi esempi costituiscono una spia dell'importanza delle 150 ore rispetto al favorire dei percorsi di emancipazione femminile, partendo dalla propria condizione di lavoratrici, donne e madri che attraverso una rinnovata frequenza scolastica avevano l'occasione di trovarsi insieme e di discutere problemi comuni, uscendo

[35] *Ibid.*

[36] *Più polvere in casa e meno polvere nel cervello*, in «Lotta Continua», 21 dicembre 1977, p. 6.

da una dimensione dove troppo spesso queste tematiche erano relegate alla marginalità.

5. Un cambiamento di scenario: dai CTP ai CPIA nel quadro delle politiche europee della «società della conoscenza»

Terminata la stagione del più intenso impegno sindacale, i corsi di scuola media continuarono negli anni Ottanta ad accogliere un pubblico variegato composto da disoccupati, immigrati, adolescenti e adulti con un'istruzione carente. A partire dal 1997 l'offerta della scuola pubblica per l'educazione degli adulti veniva affidata ai CTP (Centri Territoriali Permanenti)[37]. Questi corsi rappresentavano la parte più consistente dell'impegno del settore pubblico nei confronti della formazione in età adulta e avrebbero coinvolto circa 400 mila persone ogni anno. Le attività formative erano articolate in corsi brevi di alfabetizzazione funzionale, con predominanza di inglese e informatica, corsi per cittadini stranieri e corsi finalizzati al raggiungimento del titolo di studio. I CTP nascevano in un contesto in cui era forte l'impatto delle politiche europee in materia di istruzione e formazione permanente. A partire dalla firma del Trattato di Maastricht infatti le politiche dell'Unione europea hanno puntato a disegnare una strategia in materia di istruzione e formazione, anche in riferimento al concetto di apprendimento permanente. Emblematici in questo senso i Libri Bianchi della Commissione Europea del 1994 *Crescita, competitività, occupazione. Le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo*[38] e del 1996 *Insegnare ad apprendere: verso la società conoscitiva*[39]; in seguito l'indicazione del 1996 quale 'Anno europeo per l'istruzione e la formazione lungo il corso della vita', le Conferenze internazionali sull'educazione degli adulti e, in particolare, la quinta di esse, che ha poi prodotto l'importante Dichiarazione di Amburgo del 1997, citata fra i documenti in premessa all'Ordinanza Ministeriale 455/97 che ha istituito i CTP, testimoniavano un grande investimento nella formazione permanente che partiva proprio da esigenze provenienti dalle istituzioni europee. Negli anni successivi le decisioni elaborate dal Consiglio europeo di Lisbona del 2000 per una società della conoscenza definivano il quadro della necessità di sistemi di istruzione e formazione europei concordi nell'offrire possibilità di apprendimento nelle varie fasi della vita[40]. Questa impostazione assumeva ancora maggiore valore nel decennio successivo come

[37] M. Boriani (a cura di), *Educazione degli adulti: dalle 150 ore ai Centri Territoriali Permanenti*, Armando, Roma 1999.

[38] Commissione delle Comunità europee, *Crescita, competitività, occupazione. Le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo. Libro bianco*, Il Saggiatore, Milano 1994.

[39] Commissione Europea, *Libro bianco su istruzione e formazione: insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva*, Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee, Lussemburgo 1996.

[40] M. Cornacchia, *Dai CTP ai CPIA: il ruolo della scuola e il senso dell'educazione degli adulti*, in «Annali on line della Didattica e della Formazione docente», n. 5, 2013, pp. 68-76.

emerge dalla relazione congiunta del Consiglio e della Commissione europea del 2008 che inseriva la formazione permanente all'interno di un percorso di cittadinanza attiva da raggiungersi anche attraverso la formazione in età adulta:

> «Le finalità che la società europea attribuisce all'istruzione e alla formazione vanno al di là della semplice preparazione alla vita professionale, specie per quanto riguarda la crescita individuale, per una vita migliore, e una cittadinanza attiva nelle società democratiche che rispettano la diversità culturale e linguistica»[41].

Con il passaggio dai CTP ai CPIA (Centri Provinciali per l'Istruzione degli adulti) deliberata nel 2012 e operativa dall'anno scolastico 2014/2015, avviene anche sul piano concettuale un cambiamento dall'educazione degli adulti all'istruzione degli adulti. In un contesto sociale molto articolato e in rapido mutamento sulla base delle migrazioni e delle trasformazioni sociali, i corsi dei centri si rivolgono ad un bacino di adulti, agli stranieri che intendono conseguire un percorso di alfabetizzazione e ai giovani dai 16 anni che non hanno completato il percorso di istruzione secondaria. Secondo un primo censimento condotto da Indire nel 2016/2017 erano attivi in Italia circa 130 centri con una quota di iscritti intorno alle 110 mila unità, con una progressiva richiesta proveniente da studenti stranieri[42]. I Centri costituivano l'impegno italiano nei confronti della strategia dell'Unione europea per la cooperazione continentale nell'istruzione e formazione, il cosiddetto ET 2020 (Education and Training 2020). Secondo questo quadro strategico uno degli obiettivi da conseguire era anche quello dell'apprendimento permanente come strumento per l'equità, la coesione sociale e la cittadinanza attiva. Uno degli obiettivi da raggiungere entro il 2020 era che il 15% di cittadini europei tra i 15 e i 64 anni dovessero partecipare a percorsi di apprendimento permanente. Secondo il monitoraggio effettuato nel 2018 da Eurydice[43], un organismo della Commissione europea che fornisce informazioni sull'organizzazione dei sistemi di istruzione e sulle politiche educative europee, l'obiettivo era ancora lontano in quanto circa l'11% di questa fascia della popolazione risultava rientrare in questo ambito a livello di media europea. Se si osserva il dato nazionale relativo all'Italia si nota una lieve crescita tra il 2009 e il 2018 con una percentuale di popolazione adulta impegnata in attività di apprendimento permanente che è passata dal 6% all'8%. In particolare nel 2018, il 38,3% degli adulti italiani fra i 25 e i 64 anni possedeva al massimo un titolo di istruzione secondaria di primo grado, rispetto alla media UE del 21,9%, e solo l'8,1% degli adulti fra i 25 e i 64 anni aveva avuto un'esperienza di apprendimento recente, rispetto

[41] Citato in Lauria, *Le 150 ore per il diritto allo studio*, cit., p. 121.

[42] *Viaggio nell'istruzione degli adulti in Italia. Alla scoperta di esigenze, problemi e soluzioni*, INDIRE, [s.l.] 2018.

[43] *I sistemi scolastici europei al traguardo del 2020*, Quaderni di Eurydice Italia, [s.l.] 2019.

alla media UE dell'11,1%[44]. Il pesante impatto della pandemia nel 2020 ha nuovamente e in modo imprevisto cambiato il quadro, ma ha confermato l'importanza dell'educazione degli adulti e della formazione lungo tutto l'arco della vita per sviluppare in pieno una cittadinanza attiva europea. L'esperienza delle 150 ore, prossima al traguardo dei cinquanta anni della loro applicazione, si rivela utile per riflettere su quanto è stato fatto e su quali insegnamenti essa può ancora dare, in una società, dove l'istruzione e la formazione rappresentano gli strumenti fondamentali nei percorsi di cittadinanza sia per le giovani generazioni che in un'ottica di *Lifelong Learning*.

[44] *Ivi*, p. 23.

TERZA PARTE
I PROTAGONISTI

Itinerari pedagogici del marxismo italiano e il contributo di Mario Alighiero Manacorda nel secondo dopoguerra

Carmela Covato, Luca Silvestri[1]

1. Uno sguardo marxista sull'educazione

Nel corso degli anni Sessanta e Settanta, maturano, in Italia, nella scena del dibattito pedagogico e politico che anima il mondo delle istituzioni scolastiche e formative, nuove tensioni ideali e inedite istanze sociali legate all'espansione della popolazione studentesca e all'avvento, non privo di contraddizioni, della scolarizzazione di massa[2].

La realtà della scuola pubblica, e, per altri versi, quella privata, rifletteva, d'altra parte, insieme alle spinte innovatrici implicite nello spirito della nostra Costituzione emanata nel 1948 e, in particolare, nell'articolo 34 – alla cui elaborazione e stesura avevano concorso tutte le forze protagoniste della lotta per la liberazione – il permanere, allo stesso tempo, di storiche arretratezze, di retaggi legati a ipoteche di tipo clericale e confessionale, di una defascistizzazione complessa e dagli esiti a volte incerti nel percorso di rinnovamento della società italiana, di orientamenti veicolati dal ceto dirigente legato alla Democrazia Cristiana, le cui scelte in campo di politica scolastica non avevano consentito appieno il decollo di una scuola capace di trasformare, in senso democratico ed egualitario, l'accesso all'istruzione di ceti sociali che ne erano stati prima storicamente esclusi.

> «In realtà – ha sostenuto Roberto Sani – affinché i principi relativi alla scuola e all'istruzione sanciti dalla carta costituzionale del 1948 potessero trovare concreta attuazione e, dunque, anche su questo versante, la 'democrazia meramente formale' potesse cedere il posto ad una 'democrazia sostanziale' in grado di assicurare la promozione sociale e la crescita culturale e civile dell'intero paese […], era necessario che trascorressero diversi decenni e che, in seno all'opinione pubblica, maturassero posizioni critiche e di protesta nei riguardi di una classe dirigente incapace di pro-

[1] Carmela Covato è autrice dei paragrafi 1-2; Luca Silvestri del paragrafo 3 (3.1, 3.2).

[2] Su questo tema, cfr. A. Ascenzi, R. Sani (a cura di), *Inclusione e promozione sociale nel sistema formativo italiano dall'Unità ad oggi*, Franco Angeli, Milano 2020; M. Galfré, *Tutti a scuola! l'istruzione nell'Italia del Novecento*, Carocci, Roma 2017; T. Tomasi, *La scuola dalla dittatura alla Repubblica*, Editori Riuniti, Roma 1976.

muovere l'effettiva democratizzazione del sistema scolastico e formativo italiano»[3].

In questo contesto, se l'impegno nei confronti del mondo della scuola è presente nella politica del PCI già a partire dagli anni della Liberazione pur in un clima politico, quello del secondo dopoguerra, fortemente influenzato dalle controversie ideologiche della 'guerra fredda', un vero impegno nei confronti di una riflessione di tipo teorico sui temi educativi matura a partire dagli anni Cinquanta ed appare fortemente stimolata dalla prima edizione, presso la casa editrice Einaudi, nel 1947, delle *Lettere* di Gramsci e dalla successiva edizione dei *Quaderni*, che, recuperati dopo la morte di Gramsci e portati a Mosca, furono pubblicati dall'editore Giulio Einaudi – presentati inizialmente in un ordine tematico organizzati e rivisti da Felice Platone sotto la guida di Palmiro Togliatti – tra il 1948 e il 1951. Com'è noto, solo nel 1975 uscì, sempre per Einaudi, un'edizione critica, dotata di un'accurata ricostruzione cronologica e filologica, curata da Valentino Gerratana.

Si assiste, inoltre, in quegli anni alla nascita di istituzioni culturali, di centri di studio, di pubblicazioni e di periodici che contribuirono all'elaborazione della cultura comunista in una sfera intellettuale che si fa sempre più ampia ma anche, allo stesso tempo, più specifica. Lo dimostrano anche le molteplici iniziative editoriali, quali la "Società editrice l'Unità", le "Edizioni Rinascita", le "Edizioni di cultura sociale" e, soprattutto, la casa editrice Editori Riuniti, nata nel 1953. Il 27 aprile 1950 nasce la Fondazione Antonio Gramsci, successivamente denominata, nel 1954, Istituto Gramsci. Nel 1954 esce «Il contemporaneo»; a periodici di grande diffusione come «Vie nuove», attivo dal 1946, si affiancano negli stessi anni «Cronache meridionali», «Riforma agraria», «Riforma della scuola», «Cinema Nuovo», «Realismo»[4].

La fondazione, nel 1955, della rivista «Riforma della Scuola», diretta inizialmente da Lucio Lombardo Radice e Dina Bertoni Jovine, affiancati molto presto da Mario Alighiero Manacorda e Francesco Zappa, rappresenta senza dubbio il luogo privilegiato di un dibattito pedagogico, nel quale l'impegno teorico si collega saldamente alle scelte nel campo della politica scolastica, della formazione degli insegnanti e di nuovi itinerari nel campo della didattica[5]. La rivista, come ha sottolineato Chiara Meta «rappresentò un luogo fondamentale di dibattito culturale, nonché di veicolazione di proposte legislative

[3] Sani, *La scuola e l'università nell'Italia unita: da luoghi di formazione delle classi dirigenti a spazi e strumenti di democratizzazione e di promozione sociale delle classi subalterne*, in Ascenzi, Sani (a cura di), *Inclusione e promozione sociale nel sistema formativo italiano dall'Unità ad oggi*, cit., p. 43.

[4] G. Sorgonà, *Mario Alighiero Manacorda e la politica scolastica del Pci*, in C. Covato, C. Meta (a cura di), *Mario Alighiero Manacorda. Un intellettuale militante tra storia pedagogia e politica,* Roma TrE-Press, Roma 2020, p. 56.

[5] Sul ruolo della rivista «Riforma della Scuola», cfr. fra gli altri: P. Cardoni, «*Riforma della scuola»: appunti per un difficile bilancio,* in A. Semeraro (a cura di), *L'educazione dell'uomo completo. Scritti in onore di Mario Alighiero Manacorda,* La Nuova Italia, Firenze 2001, pp. 226-262.

legate alla riforma dell'accesso all'istruzione aperta a tutti secondo il dettame costituzionale[6].

In quegli anni, scrive Mario Alighiero Manacorda:

> «Da una parte, c'è l'impegno quotidiano per la miriade di problemi che la difficile situazione reale via via propone, e al cui disgregante moltiplicarsi non ci si riesce a sottrarre; dall'altra si pongono le condizione per una possibile riflessione pedagogica di ispirazione finalmente marxista (ed è quello che qui ci interessa indagare), che ha il suo inizio con la pubblicazione, in particolare, del secondo volume dei *Quaderni del carcere* di Gramsci, quello su *Gli intellettuali e l'organizzazione della cultura*. Siamo con questo avvenimento alla fine del 1948 […]. Se si dovesse indicare le nuove tappe di questa ricostruzione *ex novo* di una pedagogia marxista da parte dei comunisti italiani, si dovrebbero citare il primo Comitato centrale del Partito dedicato ai temi della scuola, nel 1955, per iniziativa di Mario Alicata, e quindi l'elaborazione di una scuola obbligatoria (dai 6 ai 14 anni), unica come corso e unitaria come organizzazione e cultura (presentato in Parlamento nel gennaio del 1959) [...]. Le premesse ideali per questa battaglia dei comunisti erano ormai 'gramsciane'»[7].

Nel definire l'originalità del contributo marxista a una riflessione sui problemi educativi non si può, tuttavia, prescindere dal fare riferimento al clima culturale del dibattito pedagogico sviluppatosi in quegli anni[8].

Mi riferisco ad uno scenario nel quale alle tradizioni più consolidate, rappresentate, ad esempio, dal pensiero cattolico, a lungo egemone nel nostro paese insieme alla tradizione neoidealistica e gentiliana, affiorano importanti novità maturate nell'ambito della cosiddetta corrente 'laica' sviluppatasi intorno ai temi dell'attivismo e al confronto col pensiero deweyano.

> «Il crollo del fascismo – ha osservato Carmen Betti – segnò, com'è ovvio, la crisi della stessa pedagogia neo-idealistica nella versione gentiliana e fu pertanto automatico che venissero cercati subito riferimenti altrove, in paesi a regime democratico. Ernesto Codignola, ormai da tempo distante dal fascismo ma anche dal gentilismo, fu fra i primi a dare testimonianza di questa ricerca. Nel 1946, in uno snello volumetto dal titolo *Le 'scuole nuove' e i loro problemi*, passava in rassegna le principali esperienze d'avanguardia europee e statunitensi, in precedenza liquidate con

[6] Meta, *Un quarantennio di studi su marxismo ed educazione*, in Covato, *L'itinerario pedagogico del marxismo italiano. Nuova edizione*, Edizioni Conoscenza, Roma 2022, p. 197.

[7] M.A. Manacorda, *Momenti di storia della pedagogia*, Loescher, Torino 1977, p. 257.

[8] Su questo tema, cfr. Covato, *L'itinerario pedagogico del marxismo italiano. Nuova edizione,* cit.

sufficienza, perché giudicate didatticistiche o sperimentalistiche, ossia prive di un adeguato spessore teoretico»[9].

Il primo dato, comune ai nuovi orientamenti della ricerca pedagogica, di ispirazione sia attivista sia marxista, è il loro essere legati a un'istanza di tipo politico riconducibile al problema della costruzione di uno Stato pienamente democratico e alla definizione del ruolo dell'istituzione scolastica e dell'educazione in questo complesso processo di trasformazione della realtà sociale. Anche gli studi di Mario Alighiero Manacorda, di cui si dirà più avanti, scaturiscono indubbiamente dalla militanza nel Partito Comunista Italiano[10].

In un contesto teorico egemonizzato, dunque, ancora dal pensiero cattolico e dall'eredità neoidealistica, ma caratterizzato anche dalle novità presenti nel diffondersi dell'attivismo e del pensiero deweyano, l'emergere di un orientamento teorico marxista ha lasciato intravvedere un modo totalmente alternativo di affrontare la riflessione e l'interpretazione dei problemi educativi. Il contrasto teorico maturato nei confronti dell'attivismo sta a rappresentare, infatti, l'esistenza di profonde divergenze esistenti anche rispetto alle posizioni oggettivamente più innovatrici dell'area pedagogica. Sono in gioco questioni molto complesse che evidenziano un diverso modo di intendere il rapporto scuola-società e, quindi, il ruolo dell'educazione nelle trasformazioni sociali, l'idea di democrazia, la concezione del lavoro e del suo rapporto con l'istruzione, la formazione onnilaterale. L'acceso e articolato dibattito sviluppatosi in quegli anni sul rapporto fra contenuti e metodi esprime, in definitiva, questo insieme di problemi e di diversità non dissolte nemmeno dal comune impegno politico, vissuto con contenuti diversi, in una stessa impresa di ricostruzione della società italiana al cui interno il problema del rinnovamento della scuola e della diffusione della cultura assumono una evidente centralità. Nel mettere in evidenza la tendenza a mutuare, a volte passivamente, gli esiti degli studi sull'educazione condotti in altri contesti culturali e geopolitici, i marxisti sottolineano il rischio di una sudditanza teorica non priva di elementi ideologici anche laddove si pretenderebbe di importare soltanto soluzioni estremamente tecniche ai problemi educativi. Ma emergeva anche la necessità di distinguere l'attivismo serio dalle forme manipolate e distorte attraverso cui si diffonde spesso nelle scuole italiane, pur nella convinzione, sottolineata ad esempio da Cesare Luporini, che non è possibile vincere la battaglia per una scuola democratica come sola e prevalente battaglia per i metodi o come se quest'ultima ne fosse il perno[11].

---

[9] C. Betti, *Itinerari e proposte di rinnovamento pedagogico e culturale nel sistema formativo italiano del secondo dopoguerra*, in Ascenzi, Sani (a cura di), *L'innovazione pedagogica e didattica nel sistema formativo italiano dall'Unità al secondo dopoguerra*, Edizioni Studium, Roma 2022, p. 347.

[10] Cfr. *par. 3*.

[11] C. Luporini, *Puntando solo sui metodi non si rinnova l'educazione*, in «Riforma della Scuola», n. 6-7, 1962 [Atti del Convegno su 'Struttura, contenuti e metodi della scuola obbligatoria'], pp. 35-37.

Dina Bertoni Jovine ha sostenuto in proposito che vi sono aspetti che distinguono i marxisti dai democratici non marxisti in campo educativo:

> «I democratici nel rapporto individuo-società sono preoccupati, soprattutto, di salvaguardare la libera iniziativa dell'individuo, facendo derivare da essa ogni moto di progresso; i marxisti vedono questo moto dialettico praticamente influenzato dal formarsi di classi e gruppi, per cui non è indifferente appartenere socialmente all'uno o all'altro al fine della stessa libertà di iniziativa personale. Se la scuola non tiene conto che lo sviluppo della personalità di un fanciullo incontra, nella società, per l'appartenenza ad una classe o all'altra, difficoltà assai diverse, la sua opera perde il suo valore di correttivo della società stessa»[12].

Il rinnovamento della scuola appare, cioè, inscindibile dalla sfida della costruzione di una società democratica fondata sul superamento delle diseguaglianze sociali.

In questo clima, qui schematicamente delineato, si avvia una riflessione critica sul patrimonio teorico elaborato dai classici del marxismo, da Marx ad Engels, da Labriola a Gramsci, al fine, appunto, di individuare all'interno di quel sistema di pensiero, sempre connesso all'istanza di trasformazione della prassi, le valenze pedagogiche.

Si tratta dell'avvio di una impegnativa ricerca teorica, filologicamente fondata, che ha lo scopo di liberare l'orientamento marxista dagli schematismi e dalle approssimazioni più generiche. Dal confronto col pensiero gramsciano, con cui ci si confronta realmente nel corso degli anni Sessanta – come dimostrano, in modo particolare, gli studi di Mario Alighiero Manacorda – scaturiscono molti elementi per una alternativa pedagogica legata al problema dell'organizzazione di una nuova cultura in una società emancipata dalle diseguaglianze sociali.

2. Ideologia e educazione

A questo proposito, non si può non sottolineare che il dibattito sul rapporto fra ideologia e educazione – e scienze dell'educazione – assume nuovi contorni, in Italia, nei primi anni Settanta, con la pubblicazione della traduzione del saggio di Louis Althusser, *Scuola e apparati ideologici di Stato*[13]. In esso, Althusser affronta il tema del ruolo politico delle istituzioni scolastiche in una società divisa in classi. Com'è noto, per Althusser, la scuola rappresenta un importante strumento di assoggettamento all'ideologia della classe dominante

[12] D. Bertoni Jovine, *Cultura e educazione vanno considerati come fatto storico*, in «Riforma della Scuola», n. 6-7, 1962, p. 6.

[13] L. Althusser, *Ideologia e apparati ideologici di Stato*, in «Critica marxista», n. 5, 1970, pp. 23-65.

della futura forza lavoro, anzi è il 'luogo' dove essa viene plasmata in base alle funzioni che dovrà svolgere all'interno della società. Il processo di apprendimento di tecniche, contenuti culturali, abilità intellettuali è inscindibile, a suo avviso, dall'assimilazione a modi di essere e forme di comportamento (i cosiddetti *savoir faire*) che concorrono a determinare una concezione del mondo imposta dall'alto, funzionale al mantenimento e al rafforzamento di un determinato sistema sociale e dei rapporti di potere in essi inscritti.

L'istituzione scolastica viene, così, rappresentata come il principale strumento di assoggettamento ideologico di cui si serve oggi la classe dominante e, come tale, è irriformabile. Al centro dell'analisi, Althusser pone, dunque, il funzionamento dell'ideologia e dei meccanismi di persuasione a disposizione della classe dominante per riprodurre sé stessa, in un processo che avviene non soltanto attraverso la riproduzione dei mezzi di produzione, ma anche tramite una serie di apparati, repressivi e ideologici, che nel loro complesso costituiscono gli apparati ideologici dello Stato e mirano a ottenere il consenso delle masse.

All'interno della struttura statuale, Althusser include, dunque, quelle agenzie sociali che hanno un carattere 'privato' rinunciando alla distinzione gramsciana fra Stato e società civile. Tutte le istituzioni pubbliche e private svolgono, dunque, a suo avviso, un ruolo di trasmissione dell'ideologia della classe dominante, in quanto, appunto, apparati ideologici di Stato (scuola, chiese, circoli culturali, case editrici, ecc.) laddove, nella prospettiva gramsciana, queste realtà non sono esclusivamente appannaggio della classe dominante, ma rappresentano il luogo di una dialettica sociale in movimento; il luogo di una possibile lotta per l'egemonia e per la formazione di un nuovo blocco storico.

Sulla base di queste suggestioni, in Italia, un'attenta riflessione sul rapporto fra ideologia ed educazione è sviluppata da Angelo Broccoli. La sua tesi principale elaborata sia in *Antonio Gramsci e l'educazione come egemonia*[14] sia in *Ideologia e educazione*[15] consiste nell'individuare proprio nella prassi educativa uno dei modi di essere dell'ideologia e, in altri termini, la dimensione etica, esortativa, moraleggiante di ogni filosofia astratta e speculativa, incapace perciò di realizzare nella prassi e nella concretezza quella aspirazione alla creatività che caratterizza il pensiero moderno. Broccoli mette, così, in evidenza le contraddizioni che caratterizzano un pensiero pedagogico prigioniero di ambiguità ideologiche anche quando pretende di approdare a un indiscusso statuto epistemologico celebrato dalle scienze umane e sociali.

3. L'intreccio tra educazione e politica nella biografia intellettuale di Mario Alighiero Manacorda

Come è stato anticipato, il proposito di queste pagine consiste nel deter-

[14] A. Broccoli, *Antonio Gramsci e l'educazione come egemonia*, La Nuova Italia, Firenze 1972.
[15] Id., *Ideologia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1974.

minare il modo in cui il rapporto tra educazione e politica si è configurato all'interno dell'elaborazione intellettuale di Mario Alighiero Manacorda. Prima di entrare nel merito del tema, vi è però la necessità di una preliminare chiarificazione dei termini del binomio educazione-politica, i quali si prestano ad una polivocità semantica tale che, se non delimitata, rischia di creare inevitabili confusioni[16].

Per quanto riguarda l'educazione, questa verrà considerata sotto la specifica accezione di riflessione e teorizzazione sul fatto educativo. Da questo punto di vista, il primo lato del binomio si configura in Manacorda prevalentemente (anche se non esclusivamente[17]) come pedagogia marxista, ovvero come riflessione teorica basata sulle opere dei classici del marxismo, in particolare di Marx e di Gramsci.

Per quanto concerne il secondo lato del binomio, quello della politica, si prenderà in considerazione la specifica accezione di politica scolastica. Così che, in definitiva, il rapporto tra educazione e politica in Manacorda verrà indagato come il rapporto che si viene ad instaurare nella sua biografia intellettuale tra la teoria e la prassi in ambito educativo.

3.1. L'educazione come giustificazione teorica della politica scolastica

Si è detto che la riflessione teorica di Manacorda riguardante l'educazione presenta una connotazione fortemente marxista. A tal proposito è stato giustamente rilevato da Carmela Covato che, nel secondo dopoguerra, è proprio grazie a Manacorda e alla sua opera intitolata *Marx e la pedagogia moderna* del 1966[18] che la riflessione marxista sull'educazione passa dal piano strettamente politico ad un piano propriamente teorico, ovvero improntato sull'esegesi dei testi marxisti[19]. Questa caratterizzazione teorica dell'educazione di Manacorda è fondamentale e bisogna darne conto preliminarmente per poter poi capire (cfr. *par. 3.2*) in che modo si sia intrecciata con la prassi svolta dall'autore nell'ambito della politica scolastica.

In particolare, Manacorda individua due elementi fondamentali della pedagogia marxista che torneranno nella politica scolastica: uno di ordine contenutistico, che caratterizza i temi del suo impegno politico per la scuola; l'altro di ordine metodologico, attraverso il quale Manacorda giustifica l'aspirazione della prassi politica educativa ad essere trasformativa e non meramente riproduttiva rispetto all'apparato sociale in cui opera.

---

[16] Per i diversi significati che può assumere la relazione tra scuola, politica e pedagogia cfr. M. Baldacci, *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*, Franco Angeli, Milano 2019, pp. 17-79, in particolare pp. 47-56..

[17] Cfr. L. Silvestri, *Marx e Engels: il filo rosso della biografia intellettuale di Mario Alighiero Manacorda*, in C. Angelini, C. La Rocca (a cura di), *La Serie del Dottorato TRES*, Roma TrE-Press, Roma 2022, pp. 149-159.

[18] Manacorda, *Marx e la pedagogia moderna*, Editori Riuniti, Roma 1966.

[19] Covato, *L'itinerario pedagogico del marxismo italiano. Nuova edizione*, cit., p. 75.

Dal punto di vista dei contenuti, al di là delle singole indicazioni che i testi marxisti offrono rispetto al problema educativo, il cuore della pedagogia marxista è descritto nei seguenti termini:

> «Espresso schematicamente, il risultato della ricerca marxiana sui temi della formazione dell'uomo [...] può enunciarsi dunque come metodo della associazione di lavoro in fabbrica e di istruzione in una scuola essenzialmente 'tecnologica', al fine di creare l'uomo onnilaterale»[20].

Per la prima volta elaborata in Marx, secondo Manacorda questa concezione ha poi trovato in Italia il suo più importante interprete in Gramsci attraverso il suo concetto di 'industrialismo'[21], al quale dedicherà alcuni studi sistematici negli anni Settanta[22].

Tuttavia, per Manacorda, ciò che differenzia questo contenuto educativo dalle altre posizioni socialiste, come, ad esempio, quella di Roberto Owen, è l'elemento metodologico[23], che antecede e sorregge concettualmente lo stesso contenuto educativo istruzione-lavoro[24]. Manacorda parla di «metodo di ricerca anti-ideologico»[25], che, in riferimento a Marx, viene così descritto:

> «[...] consiste nel fatto che, di fronte a un processo reale, egli [Marx], come non vi si adegua considerandolo naturale ed eterno al modo degli economisti classici, così non vi contrappone le sue teorizzazioni, né per tornare indietro a una ideale soluzione di precedente equilibrio, né per migliorarlo togliendogli gli aspetti negativi o contraddittori, bensì ne assume tutta la contraddittoria realtà, e vede anzi nello *sviluppo delle contraddizioni* [...] *la sola via storica di soluzione*»[26].

In questa duplice negazione marxista di soluzioni rivoluzionarie-utopistiche e di soluzioni realistiche-conservatrici, Manacorda cerca il fondamento e la giustificazione teorica dell'impegno pedagogico e dello stesso agire politico.

Quando negli anni Settanta Louis Althusser e Angelo Broccoli, dei quali già si è dato conto nel *par. 2*, avanzeranno le obiezioni relative al carattere inevitabilmente ideologico e di classe delle istituzioni educative e della stessa pedagogia, Manacorda può rielaborare quanto aveva già affermato a partire dai suoi studi sulla pedagogia marxista degli anni Sessanta. Da un lato, al pari di

---

[20] Manacorda, *Marx e la pedagogia moderna*, cit., p. 97.

[21] Id., *Per una pedagogia dell'uomo integrale*, in «Critica marxista», n. 4-5, 1977, p. 149.

[22] Id., *Il principio educativo in Gramsci. Americanismo e conformismo*, Armando Armando, Roma 1970; A. Gramsci, *L'alternativa pedagogica*, antologia a cura di Manacorda, La Nuova Italia, Firenze 1972.

[23] Manacorda, *Marx e la pedagogia moderna*, cit., pp. 149-152.

[24] Id., *Per una pedagogia dell'uomo integrale*, cit., p. 147.

[25] Id., *Marx e la pedagogia moderna*, cit., p. 98.

[26] *Ibid.* (corsivo non presente nel testo originale).

Althusser e Broccoli, sostiene che la pedagogia è condizionata dalla realtà sociale e che non si deve «confidare troppo sulle possibilità rivoluzionarie di un sistema scolastico nei confronti della società di cui è prodotto»[27]; ma d'altra parte:

> «[...] mi è altrettanto difficile limitarmi a questa considerazione, che del resto può essere argomentata a tutti i livelli culturali, a cominciare da quello 'deterministico' della vulgata marxista [...]. Limitarsi a questa constatazione, comunque motivata, significa infatti precludersi ogni possibilità d'azione, e aspettarsi che il fico della rivoluzione finisca col caderci di bocca mentre stiamo seduti sotto il suo albero»[28].

In altri termini, l'insistenza di Althusser e Broccoli sul carattere di dipendenza dell'educazione dalla società è sottoposta al rischio di sfociare, paradossalmente, nello stesso atteggiamento deterministico che Marx aveva rintracciato negli economisti classici del suo tempo. Sulla scorta di Marx, Manacorda afferma che bisogna «escludere ogni rinvio pessimistico e rinunciatario a intervenire in questo settore [quello scolastico] a rivoluzione avvenuta, quando già le strutture sociali siano mutate»[29].

La possibilità di una politica scolastica capace di riformare e rivoluzionare la società da cui nasce ha, come è stato già velocemente enunciato a proposito di Marx, nello «sviluppo delle contraddizioni [...] la sola via storica di soluzione»[30]. In altri termini, secondo Manacorda è «necessario partire dal reale»[31] o meglio dalla «comprensione critica del reale»[32] che consiste nello studio delle condizioni strutturali della società, studiate da Marx nell'economia politica e da Gramsci nell'industrialismo, per capire le contraddizioni in atto in essa. Tali contraddizioni sono i presupposti 'oggettivi' (e dunque non utopistici) per un'azione libera di cambiamento rispetto alla situazione vigente. Per Manacorda si tratta di far propria la «teoria del movimento dialettico del reale»[33] del marxismo:

> «*contraddittorietà del reale*, nel quale ogni processo spontaneo e naturale dello sviluppo è contemporaneamente generatore di aspetti contraddittori, negatori di positività preesistenti a livello inferiore, e destinati quindi a essere essi stessi negati attraverso l'inasprimento della contrad-

[27] *Ivi*, p. 81.
[28] Id., *Prefazione alla prima edizione*, in Covato, *L'itinerario pedagogico del marxismo italiano. Nuova edizione*, cit., p. 18.
[29] Id., *Marx e la pedagogia moderna*, p. 81.
[30] *Ivi*, p. 98.
[31] *Ivi*, p. 82.
[32] Id., *Prefazione alla prima edizione*, cit., p. 18.
[33] Id., *Marx e la pedagogia moderna*, cit., p. 22.

> dizione ad antagonismo assoluto, fino a che lo sviluppo stesso delle *forze produttive*, così conseguito, consenta all'uomo di intervenire *in modo volontario e cosciente*, e di riprodurre a un livello superiore l'originaria positività»[34].

Come si avrà modo di argomentare tra breve, anche se Manacorda ha modo di sistematizzare lo studio di Marx e Gramsci solo a partire da *Marx e la pedagogia moderna* del 1966, i due elementi della pedagogia marxista da loro mutuali (necessità metodologica di partire dal reale e l'acquisizione del contenuto educativo fondato sull'unione di istruzione-lavoro) caratterizzano la prassi di Manacorda nella politica scolastica già a partire dalla fine degli anni Cinquanta.

3.2. La prassi politica dell'educazione: il contributo di Manacorda alla riforma della scuola media unica

Per esaminare il secondo termine del binomio educazione-politica nell'accezione già anticipata di politica scolastica, tra le molte iniziative di Manacorda[35], si è deciso di prendere in considerazione il suo apporto al Disegno di legge n. 359 del 1959 presentato al senato dal PCI sulla "Istituzione della scuola obbligatoria statale dai 6 ai 14 anni"[36]. In particolare, verranno messi in luce due elementi finora sottovalutati dalle ricostruzioni storiografiche sul tema: il ruolo centrale occupato da Manacorda nella realizzazione di questo progetto di legge; il suo tentativo di inserire nel progetto di riforma il contenuto marxiano e gramsciano di istruzione-lavoro.

Riguardo al primo punto, finora il Disegno di legge n. 359 del 1959 è stato giustamente legato ai nomi di Ambrogio Donini, Cesare Luporini, Alessandro Natta e, seppur in misura minore, ad alcuni protagonisti della rivista «Riforma della Scuola», come Dina Bertoni Jovine e Lucio Lombardo Radice, ma altrettanto ingiustamente è rimasto escluso il nome di Mario Alighiero Manacorda. Attraverso l'intervista che Manacorda ha rilasciato nel 2001 a Angelo Semeraro, Carmela Covato e Paolo Cardoni, è possibile avere una testimonianza alternativa di questa vicenda, che in futuro andrebbe ricostruita attraverso uno studio

[34] *Ibid.* (corsivo non presente nel testo originale).

[35] Per un primo orientamento si rimanda ai vari saggi contenuti in Covato, Meta (a cura di), *Mario Alighiero Manacorda. Un intellettuale militante tra storia, pedagogia e politica*, cit.

[36] Il testo è consultabile in *Istituzione della scuola obbligatoria statale dai 6 ai 14 anni*, in *La riforma della Scuola Media al Senato. Testi e documenti*, [a cura del Gruppo comunista del Senato], Aziende tipografiche eredi Dott. G. Bardi, Roma 1962, pp. 5-24; S. Oliviero, *La scuola media unica: un accidentato iter legislativo*, Centro Editoriale Toscano, Firenze 2007, pp. 123-136. Per una disamina dei contenuti del disegno di legge n. 359 del 1959, si rimanda a: il dossier della rivista «Riforma della Scuola», n. 2, 1959; Semeraro, *Il Pci e la scuola dal dopoguerra al sessantotto*, cit., p. 153; Oliviero, *La scuola media unica: un accidentato iter legislativo*, cit., pp. 29-32; L. Saragnese, *I comunisti e la scuola. La politica scolastica del Partito comunista italiano, dalla Liberazione al Congresso di Rimini (1945-1991)*, Red Star Press, Roma 2022, pp. 125-127.

specifico anche attraverso i documenti della Commissione Cultura conservati presso la Fondazione Gramsci[37].

Come è noto, nel 1955 Mario Alicata, divenuto responsabile della sezione Cultura del PCI, decide di imprimere una svolta nella politica scolastica del partito[38]. Così, nel 1957 Manacorda viene richiamato dalle Edizioni Rinascita per entrare a far parte del progetto di Alicata[39]. Uno dei primi compiti che gli viene assegnato direttamente consiste nella redazione di un progetto di legge comunista capace di dare attuazione all'articolo 34 della Costituzione, secondo cui «l'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita». Scrive Manacorda: «[...] sono stato responsabile di tutta l'organizzazione del dibattito e della ricerca che portò al progetto Donini-Luporini, che era su tutta la scuola dell'obbligo e non solo sulla scuola media. Poi Alicata voleva che redigessi subito il testo della relazione e del progetto di legge definitivo che dovevamo presentare in Parlamento»[40].

Manacorda deciderà di non occuparsi direttamente della redazione della relazione introduttiva, per la quale suggerirà il nome di Alessandro Natta, nondimeno sarà il redattore dei 42 articoli del disegno di legge comunista e il responsabile della redazione finale dell'intero progetto provvedendo a rendere coerente la relazione di Natta con gli articoli da lui stilati[41].

Appurato quindi il ruolo centrale di Manacorda come organizzatore e redattore del disegno di legge, resta da stabilire quale sia stato il suo ruolo teorico specifico nella scelta dei contenuti della riforma. Come si è appreso dalla testimonianza succitata, a monte della stesura del testo del disegno di legge, vi è un vivace dibattito interno che lo stesso Manacorda, nel testo commemorativo scritto per Mario Alicata nel 1967, descrive in questi termini:

> «Ricordo come, nelle nostre discussioni se dovesse essere o no una scuola marxianamente e gramscianamente fondata sul binomio istruzione-lavoro, egli ruppe a un certo punto le incertezze con una di quelle sue scelte, in cui di volta in volta si calava tutto con una contagiosa forza di condizione [sic! convinzione]: nonostante il nostro orientamento iniziale, il problema oggi – diceva Mario – era di dare a tutti i ragazzi italiani, esclusi per millenni da ogni tradizione colta, una scuola, appunto, di cultura»[42].

---

[37] In particolare si rimanda alla raccolta 'Scuola e politica scolastica nel Pci', su cui cfr. V. Vitale, *Scuola e politica scolastica nel Pci: 1947-1983*, in <Guida agli archivi della fondazione Antonio Gramsci (fondazionegramsci.org)> (ultimo accesso: 5/4/2023).

[38] M. Alicata, *La riforma della scuola*, Editori Riuniti, Roma 1956.

[39] Manacorda, *Dall'editoria di partito alle discussioni sui Quaderni*, in E. Forenza, G. Liguori (a cura di), *Valentino Gerratana "filosofo democratico"*, Carocci, Roma 2011, p. 36.

[40] *L'intervista*, a cura di Semeraro, in Semeraro (a cura di), *L'educazione dell'uomo completo. Scritti in onore di Mario Alighiero Manacorda,* cit., p. 322.

[41] *Ibid.*

[42] Manacorda, *Un uomo e una politica*, in «Riforma della Scuola», n. 1, 1967, p. 2.

In questo dibattito interno Manacorda ha certamente sostenuto la linea marxiana e gramsciana del principio educativo dell'unità istruzione-lavoro, come gli ricorda Alessandro Natta in occasione del Convegno su "Struttura, Contenuti e Metodi" svoltosi a Roma tra il 13 e il 14 gennaio del 1962 per iniziativa della Sezione pedagogica dell'Istituto Gramsci[43]: «Tu eri un sostenitore del lavoro e sei stato battuto»[44]. La risposta di Manacorda è inequivocabile: «Io sono un "patito" del lavoro, ci credo; però ragioni di realismo, ragioni storiche, e in sostanza ragioni teoriche, forse, ci hanno fatto accentuare un aspetto su cui si può anche discutere»[45]. Si tratta di un'affermazione densa di significati, che vale la pena analizzare più da vicino, concentrandosi su due aspetti: in primo luogo, l'ammissione di Manacorda di aver in parte modificato, in sede di discussione, la sua idea iniziale relativa al lavoro nella scuola obbligatoria; in secondo luogo, l'affermazione che ci sia stata nella riforma l'accentuazione dell'aspetto dell'istruzione, ovvero dell'aspetto culturale della scuola, ma, a rigor logico, non una rinuncia totale al lavoro.

Cominciando dal primo aspetto, relativo alle ragioni che hanno indotto Manacorda ad accogliere una riforma della scuola non basata sull'asse lavoro-istruzione, l'autore adduce tre ragioni.

La prima di esse è la ragione di realismo ovvero della realizzabilità immediata: «Non ci vogliamo prestare in nessun modo alla mistificazione del lavoro come fu introdotto con la cosiddetta scuola media unica di Bottai; e oggi, in concreto, non sarebbe pensabile in altro modo»[46].

La seconda ragione avanzata da Manacorda è di tipo storico. Legando il problema della riforma della scuola a quella dell'esigenze storiche del momento, è prevalsa nella linea del PCI la scuola di cultura su quella fondata sul binomio istruzione-lavoro. Ricalcando l'argomentazione già propria di Mario Alicata, Manacorda scrive:

> «Noi sentiamo oggi il bisogno di spezzare il monopolio culturale di una data scuola. Vogliamo compiere un'azione rivoluzionaria, che oggi deve essere soprattutto quella di consentire l'accesso a una scuola formativa di cultura a tutti i "figli del popolo" (se vogliamo usare un'altra espressione che non mi piace). E questo era il punto: dare una base culturale, moderna, a tutti»[47].

Infine Manacorda avanza una terza ragione di tipo teorico a partire dal-

[43] Le relazioni del dibattito sono state successivamente pubblicate nel numero speciale della rivista «Riforma della Scuola», n. 6-7, 1962 [Atti del Convegno su 'Struttura, contenuti e metodi della scuola obbligatoria'].

[44] L'affermazione di Natta è riportata nella trascrizione dell'intervento di Manacorda, *L'identificazione di contenuto e metodo si attua solo nella pratica*, in «Riforma della Scuola», n. 6-7, 1962, p. 50.

[45] *Ibid.*

[46] *Ibid.*

[47] *Ibid.*

l'esempio rappresentato dalla figura letteraria di Robinson Crusoe. Questi, ritrovatosi solo nell'isola dopo il naufragio della sua nave, costruisce tutto ciò che gli occorre per sopravvivere, senza – e questo è il punto decisivo del discorso – possedere conoscenze pregresse delle arti meccaniche. Come dare spiegazione di questa capacità? Manacorda sottolinea che Robinson Crusoe ha studiato in gioventù matematica e quindi «la sua ragione era abituata ai processi scientifici, ed effettivamente la manualità si acquista rapidamente, quando la mente abbia coscienza dei processi da eseguire»[48]. In questo modo Manacorda sostiene la necessità di una scuola di cultura che sia capace di fornire l'educazione letteraria anche ai ceti subalterni, da sempre rilegati nell'immediato ambito lavorativo, e di rimediare alla deprivazione scientifica che ha, fino ad allora, reso il lavoro manuale inadeguato alla necessità dello sviluppo produttivo, riducendolo a mera attività pratica priva di orizzonte teorico (mentre Gramsci, sottolinea Manacorda, parla di lavoro «come nesso di teoria e di pratica»[49]).

Se attraverso questo primo aspetto Manacorda giustifica la rinuncia alla linea di riforma 'istruzione-lavoro', la risposta a Natta prima citata fa emergere un secondo aspetto, per mezzo del quale mette in luce che c'è stato sì un'accentuazione del lato dell'istruzione sul lavoro, ma non una negazione totale del lavoro. Così scrive: «Ebbene, noi non ce l'abbiamo messo, questo lavoro. Dirò che in realtà non è che non ci sia. C'è, ma non si vede» e indica nell'articolo 19 del Disegno di legge n. 359 del 1959 il luogo in cui ci si riferisce al lavoro. L'articolo, intitolato 'Completamento dell'educazione scolastica' recita come segue:

> «Per il completamento dell'educazione scolastica degli alunni, al fine di stimolare le capacità di *lavoro* attraverso l'applicazione pratica dei principi appresi, di incoraggiare alle attitudini artistiche, di consentire le esercitazioni e il gioco collettivo, possono essere istituiti insegnamenti facoltativi. Tali iniziative si svolgeranno al di fuori dell'orario scolastico normale [...]»[50].

Il disegno di legge non riuscirà ad essere approvato come legge. Tuttavia, le indicazioni in esso contenute arricchiranno il dibattito sulla riforma della scuola media unica che, pur senza accogliere molti aspetti della precedente proposta comunista[51], tra cui proprio il nuovo principio educativo tecnico-scientifico e il riferimento al lavoro, troverà infine il suo sbocco legislativo nella

---

[48] *Ibid.*

[49] *Ibid.*

[50] Disegno di legge n. 359 del 1959 (corsivo non presente nel testo originale).

[51] Sui motivi del dissenso dei comunisti si è espresso lo stesso Manacorda, *Nascita e crescita della scuola media*, in G. Cives (a cura di), *La scuola di base. Continuità e integrazione*, La Nuova Italia, Firenze 1986, pp. 50-51. Una panoramica sul tema è offerta da Saragnese, *I comunisti e la scuola. La politica scolastica del Partito comunista italiano, dalla Liberazione al Congresso di Rimini (1945-1991)*, cit., pp. 130-131.

legge n. 1859 del 1962[52]. Agli occhi di Manacorda, la nuova riforma del 1962 ha il merito di aver realizzato per la prima volta una struttura unitaria delle scuole post-elementari[53]. Eppure, rimanendo incentrata sul vecchio principio educativo umanistico e proponendo la radicale separazione della scuola dalla vita produttiva, la riforma non risponde al concetto di scuola democratica e di massa richiesta dal 'reale', ovvero dal moderno concetto di Stato[54] e dalla Costituzione della Repubblica italiana, che «coincide con quelle che sono le esigenze oggettive della nostra società»[55] (marxisticamente: con lo sviluppo economico-sociale e umano):

> «L'antica separazione degli adolescenti in crescita dal resto della vivente società adulta aveva, bene o male (più male che bene, nei millenni) una sua ragion d'essere nella destinazione di quei pochi adolescenti a compiti *improduttivi* di comando. La destinazione attuale di tutti [...] a essere cittadini capaciti di comandare e di ubbidire, di pensare e di *produrre*, rende vana e risibile quella formazione separata»[56].

[52] Per gli studi critici sul tema, si rimanda alla ricca nota bibliografica presente in Oliviero, *La scuola media unica: un accidentato iter legislativo*, cit., p. 2, nota 1. Cfr. inoltre il contributo presente in questo volume di F. Borruso, *La scuola media unica fra strategie politiche e riforme pedagogiche*.

[53] Manacorda, *Nascita e crescita della scuola media*, cit., p. 51.

[54] Id., *La scuola eguale per tutti*, in «Riforma della Scuola», n. 2, 1959, p. 3.

[55] Id., *L'identificazione di contenuto e metodo si attua solo nella pratica*, cit., p. 50.

[56] Id., *Nascita e crescita della scuola media*, cit., p. 58.

La scuola come istituzione che appartiene al futuro. Paragrafi per Lucio Lombardo Radice

Lorenzo Cantatore

1. Un'incrollabile fiducia nella scuola

Raccontare la storia della scuola nell'Italia repubblicana, in particolare fra gli anni Cinquanta e i Settanta del Novecento, è impresa che richiede un confronto serrato sia con provvedimenti legislativi e amministrativi, che furono al contempo retrogradi e di grande innovatività, sia con dibattiti teorico-metodologici di taglio squisitamente pedagogico e didattico sia con voci di intellettuali puri e liberi che hanno fatto della scuola o, meglio, dell'idea di scuola uno dei passaggi fondamentali nell'argomentare e comunicare il loro sforzo culturale e politico per costruire un mondo migliore.

Uno di questi uomini di scuola è stato senz'altro Lucio Lombardo Radice (1916-1982). Figlio del grande pedagogista Giuseppe Lombardo Radice (1879-1938) e della maestra di Fiume Gemma Harasim (1876-1961), formatosi alla scuola di Matematica dell'Università di Roma sotto la guida degli «scienziati-umanisti»[1] Gaetano Scorza, Guido Castelnuovo e Federigo Enriques, Lombardo Radice fu tra i pochi intellettuali che seppero interpretare con coerenza le categorie gramsciane di 'organicità' e 'completezza'[2]. Si può senz'altro affermare che le passioni per il pensiero e per l'agire politico, per la storia, per le scienze esatte e le scienze umane, per il dialogo intergenerazionale e, non ultima, quella per il concetto di pace, si fusero in lui in quello che forse fu l'interesse e l'impegno più costante della sua vita, comune e sotteso a tutti i molti altri campi d'attività: la scuola, l'incontro fra l'educazione e l'istruzione. Una passione che senz'altro gli derivava dai genitori e dalle sorelle maggiori (Giuseppina e Laura, entrambe insegnanti), cioè da un clima domestico attentissimo alla formazione dei figli[3]. Su questa robusta base di partenza, che po-

---

[1] M. Proto, *Lucio Lombardo Radice e la prospettiva laica della nonviolenza*, Lacaita, Manduria 1991, p. 10.

[2] Per un profilo biografico di Lucio Lombardo Radice si rinvia a L. Benini Mussi, *Introduzione*, in L. Lombardo Radice, *Taccuino pedagogico*, a cura di Benini Mussi, La Nuova Italia, Firenze 1983, pp. 1-54 e alla voce *Lucio Lombardo Radice* redatta da A. Vittoria e P. Ceccherini per il *Dizionario biografico degli italiani*, volume 65 (2005): < https://www.treccani.it/enciclopedia/lucio-lombardo-radice_%28Dizionario-Biografico%29/> (ultimo accesso: 5/4/2023).

[3] A tal proposito è assai significativo che i tre figli della coppia Lombardo Radice-Harasim, nati rispettivamente nel 1911, nel 1913 e nel 1916, non frequentarono le scuole elementari potendo disporre di un laboratorio pedagogico sperimentale, costantemente vivificato dagli insegnamenti materni e paterni. A tal proposito cfr. L. Cantatore, *Memoria, infanzia, famiglia e società nelle Lezioni*

tremmo definire come una vera e propria 'linea pedagogica' caratteristica di casa Lombardo Radice[4], Lucio seppe impiantare i suoi impegni scientifici e di ricerca accademica (l'algebra astratta, in particolare, insegnata nelle università di Palermo e Roma), la sua battaglia politica antifascista (fu tra i protagonisti, già alla vigilia della seconda guerra mondiale, del gruppo dei giovani comunisti romani[5]), il suo lavoro di militante nel Partito Comunista Italiano (non va dimenticato che fu tra i primi biografi di Antonio Gramsci[6]), le sue passioni letterarie, storiche, civili. «Coesistono in Lucio – ha ricordato l'amico e compagno politico di una vita, Mario Alighiero Manacorda – la spontanea eredità di una pedagogia liberale (o libertaria), puerocentrica, "serena", e la conquistata esigenza di una pedagogia di ispirazione proletaria che prenda in considerazione obbiettivi di "massa", bisogni di modernità e, in particolare, il rapporto istruzione-lavoro»[7]. Tutto ciò si coagulò attorno a una fiducia incrollabile nei confronti della scuola (anche rispetto alle ripetute minacce demolitorie verificatesi fra i Sessanta e i Settanta) e della possibilità e necessità improrogabile di riformarla, in quanto istituzione appartenente per antonomasia al futuro[8] e percepita come «terreno dello scontro di classe, della lotta fra progresso e reazione, tra conservazione e rivoluzione, tra autorità e libertà»[9]. Proprio nel cruciale 1968, considerato il progressivo accelerare delle conoscenze e dei modi di comunicarle e diffonderle, Lombardo Radice sottolineava l'urgenza di adeguare, sempre più e sempre meglio, ai nuovi scenari del sapere le scienze dell'educazione e della formazione, incoraggiando «un enorme aumento di istituti di psicologia, pedagogia, didattica e didattiche speciali, la creazione di una complessa rete di organismi per la mediazione tra l'avanzata scientifica e il progresso della

di didattica di Giuseppe Lombardo Radice. Con un tema inedito di Lucio Lombardo Radice, in F. Borruso (a cura di), *Memoria, infanzia, educazione. Modelli educativi e vita quotidiana fra Otto e Novecento*, Roma TrE-Press, Roma 2021, pp. 83-108 e Cantatore, *L'educazione dei figli come "sperimentazione" pedagogica*, in E. Scaglia (a cura di), *Una pedagogia dell'ascesa: Giuseppe Lombardo Radice e il suo tempo*, Studium, Roma 2021, pp. 100-122.

[4] Lombardo Radice descrisse questo *mood* pedagogico familiare, progressivamente evoluta anche in direzione antifascista, nell'intervista *All'anagrafe sono Lucio Lombardo*, in «Riforma della Scuola», n. 1, 1983, p. 15: «Essendo io nato nel 1916 ho iniziato fin da piccolo a seguire politica, cultura, problemi della scuola. C'è un grande merito educativo di mio padre e di mia madre: quello di averci tenuto noi tre ragazzi, io e le mie sorelle […] ad assistere, buoni e zitti, a tutte le discussioni che facevano i grandi. Quindi io ricordo del delitto Matteotti, e tutti gli eventi di quegli anni; anche se avevo solo otto anni le ho vissute come esperienze di vita».

[5] C. Natoli, *La formazione antifascista di Lucio Lombardo Radice*, in «Studi storici», n. 1, 2018, pp. 63-91. Molto chiara, a tal proposito, è anche la voce di Vittoria, Ceccherini, *Lucio Lombardo Radice*, cit.

[6] G. Carbone, L. Lombardo Radice, *Vita di Antonio Gramsci*, Edizioni di Cultura Sociale, Roma 1952.

[7] M.A. Manacorda, *Prefazione*, in Lombardo Radice, *Taccuino pedagogico*, cit., p. XII.

[8] «La scuola è una istituzione che, per sua intima natura, appartiene al futuro. In ogni momento della sua attività, del suo rapporto con i giovani – quando si sforza di far loro acquistare una conoscenza, una capacità, una qualità del carattere – l'insegnante dovrebbe chiedersi: "questa conoscenza, questa capacità, questa qualità di carattere che io cerco di formare oggi, che importanza avrà *nel momento in cui sarà impiegata*, e cioè tra dieci, venti, trenta anni o più?"». Così recita l'*incipit* di L. Lombardo Radice, *Educazione e rivoluzione*, Editori Riuniti, Roma 1976, p. 13.

[9] *Ivi*, p. 43.

scuola»[10]. Un incremento indispensabile per ottenere un «costante accorciamento dei "tempi di ritardo" della scuola»[11] poiché i «ritmi di sviluppo e di avanzata della cultura […] minacciano di far diventare rudere archeologico una scuola che non cambi programmi, metodi, contenuti per dieci o venti anni»[12]. Uomo del dialogo e del cambiamento, della tolleranza, del rispetto e della rivoluzione pacifica, Lucio Lombardo Radice attraversò i decenni più tesi delle proteste radicali contro le istituzioni educative e i costumi dei padri, tenendo sempre ben presente che avere una «coscienza rivoluzionaria significa […] *anche* capacità di ereditare». Egli seppe quotidianamente applicare questa visione all'urgenza di riformare la scuola sempre in «compagnia dei classici: di Marx, di Engels, di Lenin e di Gramsci che esaltavano il proletariato, classe rivoluzionaria *perché* capace di ereditare tutto, dalla filosofia alla economia politica alle scienze e alla tecnica»[13]. Come vedremo, la scuola era per Lombardo Radice lo scenario deputato all'approfondimento di temi d'impostazione marxista come quello «del rapporto fra istruzione e lavoro e quello dell'onnilateralità, con le complesse indicazioni circa il recupero di una unità dell'uomo in sé stesso, che comporta profondi cambiamenti storico-sociali (ad esempio il superamento della scissione fra attività manuale e intellettuale)»[14].

2. L'ideale dell'uomo completo fra Gramsci e il modello paterno

Nella prospettiva appena indicata, mi paiono molto significative alcune scelte manifestate già nel libro del 1958, *L'uomo del Rinascimento*, pubblicato nella collana «Nuova biblioteca di cultura» diretta da Ignazio Ambrogio per gli Editori Riuniti. Vi sono raccolti scritti già editi in rivista fra il 1942 e il 1957. Si tratta della terza opera in volume di Lucio Lombardo Radice, giunta in libreria dopo *Fascismo e anticomunismo. Appunti e ricordi 1935-1945* (Einaudi, Torino 1947, emblematicamente dedicata «alla memoria di | Giaime Pintor | militante generoso e tenace | dell'unità antifascista») e, come già ricordato, la biografia di Gramsci.

Ne *L'uomo del Rinascimento* Lombardo Radice definisce con piena consapevolezza i suoi campi d'interesse, in un indice tripartito, fra passato, presente e futuro, che parla molto chiaro: *Profili di uomini completi*, *La formazione dell'uomo*, *L'avvenire dell'uomo*. Al centro del suo raggio d'osservazione c'è il desiderio di un potente rilancio, fortemente attualizzante, del concetto di umanesimo e del connubio giudicato quanto mai necessario fra sapere scientifico e sapere

[10] *Ivi*, p. 22.
[11] *Ivi*, p. 21.
[12] *Ivi*, p. 22.
[13] *Ivi*, pp. 175, 177.
[14] C. Covato, *L'itinerario pedagogico del marxismo italiano. Nuova edizione*, Edizioni Conoscenza, Roma 2022, pp. 91-92.

umanistico. Le figure 'monumentali' di Leonardo da Vinci, Galileo Galilei, Wolfgang Goethe, Albert Einstein sono i modelli che l'intellettuale quarantenne, nell'Italia democristiana degli anni Cinquanta, percepisce come fondativi della sua formazione giovanile (non a caso il volume è dedicato «A mio padre e a mia madre, miei primi maestri, in ricordo del loro insegnamento») e che sente di poter prendere a modello. Ciò avviene nella prospettiva di una rilettura gramsciana del passato, suggerita dal primo approccio alle opere del filosofo comunista avvenuto attraverso il lavoro di cura editoriale condotto in quegli anni da Felice Platone[15]. Da Gramsci, Lombardo Radice trae prima di tutto la conferma che «il rapporto educativo è l'elemento ultimo, più concreto, di ogni azione che muova e unisca gli uomini»[16]. Ma occorre osservare che l'intero volume, fin dal titolo, è un omaggio alle idee educative gramsciane, esplicitato nella scelta di ripubblicare il saggio, già edito su «Rinascita» nel 1948, dedicato all'«educazione nuova» nelle *Lettere dal carcere*. Qui Lombardo Radice riprende un passaggio significativo da una lettera del filosofo alla moglie, Giulia Schucht:

> «L'uomo moderno dovrebbe essere una sintesi di quelli che vengono… ipostatizzati come caratteri nazionali: l'ingegnere americano, il filosofo tedesco, il politico francese, ricreando, per dir così, l'uomo italiano del Rinascimento, il tipo moderno di Leonardo da Vinci divenuto uomo-massa o uomo collettivo pur mantenendo la sua forte personalità e originalità individuale»[17].

Va però anche osservato che sul gramscismo educativo del giovane Lombardo Radice convergono con tutta evidenza elementi tratti dal pensiero paterno, costante e discreto punto di riferimento in tutta la sua riflessione educativa e scolastica. A proposito della *vexata quaestio* dello spontaneismo in educazione, si legga il passaggio relativo alla funzione di guida che, nei giochi, nelle letture, nella formulazione delle idee, l'adulto deve svolgere di fronte al bambino:

> «Gramsci prende sempre sul serio i suoi ragazzi, in ogni giuoco, in ogni fantasia: ma nella fantasia e nel giuoco *interviene*; non per distruggerli, ma per portarli a una sfera di coscienza superiore, per trarne motivi di impegno e di interesse più completi, da uomini. Odia il "bamboleggiare", cioè il guardare estatici la spontaneità del fanciullo senza intervenire attivamente, quanto la pedanteria, cioè l'intervenire dall'esterno senza tenere conto della spontaneità infantile»[18].

[15] L. Lombardo Radice, *Spunti di educazione nuova nelle lettere di Antonio Gramsci*, in Id., *L'uomo del Rinascimento*, Editori Riuniti, Roma 1958, p. 184. Il capitolo è alle pp. 181-187 de *L'uomo del Rinascimento* e ripropone un articolo già pubblicato in «Rinascita», n. 8, 1947, pp. 229-230.

[16] *Ibid*.

[17] *Ivi*, p. 187. La lettera, datata Turi, 1 agosto 1932, si trova ora in A. Gramsci, *Lettere dal carcere*, a cura di F. Giasi, Einaudi, Torino 2020, pp. 823-824.

[18] L. Lombardo Radice, *Spunti di educazione nuova nelle lettere di Antonio Gramsci*, cit., p. 186.

Mi pare con tutta evidenza che il rifiuto del «bamboleggiamento» possa riferirsi anche a quanto Lucio apprezzava nella lezione del padre Giuseppe, a proposito degli errati «pargoleggiamenti» messi in atto da molti adulti nella relazione educativa con i più piccoli, in particolare nella letteratura per l'infanzia. Un atteggiamento stigmatizzato fin dalla prima edizione delle celebri *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale* (1913), dove Giuseppe Lombardo Radice elaborava i principii fondamentali della sua critica didattica, osservando che «*l'alunno non deve sentire lo sforzo didascalico di colui che gli parla* – dalle pagine di un libro o dalla cattedra – impicciolendosi e pargoleggiando con lui. Ben detto: *bisogna scendere sino ai piccoli*; nella pratica però poco si segue la seconda parte della sentenza: *per farli salire sino a noi*», oppure che «questo pargoleggiare e predicare è una forma di retorica, venuta su colla scuola: la *retorica didattica*»[19]. Qualche anno più tardi, nel suo libro più esplicitamente pedagogico, *L'educazione della mente* (1962)[20], Lucio tornerà su questo concetto, proprio difendendo l'innovatività del pensiero paterno dai luoghi comuni sullo spontaneismo educativo:

> «Mi addolora molto il fatto che, a giustificazione ideologica dei bamboleggiamenti (e dei veri e propri vaniloqui) dei quali si è dato qualche esempio, e dei quali sono infarciti i "libri di lettura", si pretenda talvolta di assumere le teorie di Giuseppe Lombardo Radice sulla spontaneità infantile, sul fanciullo-artista, sulla intuizione come prima forma di conoscenza. Quelle teorie potranno benissimo essere criticabili (compito dei figli è del resto quello di far vivere le idee dei padri, discutendole e trasformandole, non di imbalsamarle nel museo di famiglia); comunque, *certamente*, nulla era più lontano dal pensiero di Giuseppe Lombardo Radice del "pargoleggiare", del rispondere al desiderio di conoscere dei piccoli con favolette insipide e mendaci. Giuseppe Lombardo Radice intendeva, e amava, l'arte infantile non come evasione, non come prolungamento dei sogni animistici e artificialistici della prima puerizia, ma, al contrario, come la *forma di conoscenza* caratteristica dell'infanzia. Egli riteneva che il fanciullo conoscesse *immedesimandosi*, senza quel 'distacco' che è la ragione ordinatrice e classificatrice: ma *conoscesse*, e dovesse sempre meglio conoscere»[21].

Questa 'difesa' orientata a sottrarre la lezione paterna dalla *vulgata* idealistico-spontaneista è certamente allineata all'indirizzo educativo gramsciano, secondo cui «l'accettazione dei presupposti dell'attivismo pedagogico, di deri-

[19] G. Lombardo Radice, *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, secondo la prima edizione del 1913, introduzione e cura di Cantatore, Edizioni Conoscenza, Roma 2022, pp. 185-186.

[20] L. Lombardo Radice, *L'educazione della mente*, Editori Riuniti – «Il giornale dei genitori», Roma 1962.

[21] Id., *La nascita della ragione. Trovare il linguaggio giusto*, in Id., *L'educazione della mente*, cit., p. 25.

vazione idealistica, fondato sulla rivendicazione dello sviluppo libero e autonomo delle facoltà del fanciullo, considerato giusto quando si rivolge contro il nozionismo e l'autoritarismo, diviene pericoloso quando si traduce nell'"idoleggiamento" della spontaneità del fanciullo»[22].

Tornando al saggio gramsciano del 1948, ancora un chiaro riferimento alle idee paterne e alla fortunata formula della «scuola serena»[23] possiamo ritrovarlo nelle battute finali, quando l'intellettuale comunista riassume «la forma più alta e completa dell'ideale educativo» di Gramsci come ideale «della personalità umana completa e originale proprio degli uomini più avanzati della pedagogia moderna, della "scuola attiva", della "scuola serena", della "educazione nuova", con la consapevolezza del combattente socialista che *uomo completo* può e deve diventare *ogni uomo* nello sviluppo di una società socialista»[24].

Del resto, nello stesso *L'uomo del Rinascimento*, anche scrivendo di Anton Semenovič Makarenko, Lombardo Radice ribadirà:

> «io, insegnante italiano, figlio di insegnanti, legato per tradizione familiare alla lotta eroica dei nostri maestri contro l'analfabetismo, contro la degradazione culturale e sociale del nostro popolo, non posso non sentire come particolarmente vicina la figura del giovane maestro, che, in quel lontano settembre del 1920, solo e povero, lasciò la città per andare a combattere sul "terzo fronte", sul fronte della scuola, sul fronte del libro»[25].

Ancora un'evidente allusione alla continuità fra l'educazione familiare, l'impegno sociale della parabola pedagogica paterna e le scelte politiche e culturali maturate dopo l'incontro con il marxismo. Infatti, in chiusura del capitolo su Makarenko, paragonando l'eroismo dell'educatore russo al coraggio di molti maestri italiani, Lombardo Radice riprende, pur senza ricorrere ad una citazione esplicita, un celebre titolo paterno per denunciare la misera condizione di isolamento, abbandono e sottovalutazione degli «apostoli ed operai della scuola italiana»[26].

---

[22] C. Meta, *Il soggetto e l'educazione in Gramsci: formazione dell'uomo e teoria della personalità*, Bordeaux, Roma 2019, p. 122. Su Giuseppe Lombardo Radice e Gramsci cfr. P. Maltese, *Letture gramsciane di Giuseppe Lombardo Radice*, in «Studi sulla formazione», n. 1, 2011, pp. 115-122 e n. 2, 2011, pp. 103-118.

[23] G. Lombardo Radice, *Athena fanciulla. Scienza e poesia della scuola serena*, Bemporad, Firenze 1925.

[24] L. Lombardo Radice, *Spunti di educazione nuova nelle lettere di Antonio Gramsci*, cit., p. 187.

[25] Id., *Anton Semionovic Makarenko e la prima fase di sviluppo della scuola e della pedagogia sovietica*, in Id., *L'uomo del Rinascimento*, cit. p. 206. Lo scritto risale al 1951.

[26] *Ivi*, p. 207, cfr. G. Lombardo Radice, *Pedagogia di apostoli e di operai*, Laterza, Bari 1935. Si tratta dell'ultimo libro di Giuseppe Lombardo Radice, dove, fra gli altri, sono raccolti anche gli scritti sulle scuole per i contadini dell'Agro romano.

3. L'insegnamento scientifico e l'unità della cultura

Uno degli ambiti di riflessione pedagogico-educativa più frequentati da Lucio Lombardo Radice fu senz'altro la questione della cultura politecnica e dell'abbattimento dei confini tradizionali fra i campi del sapere e, quindi, fra le discipline scolastiche, così come fra la tecnica e la cultura: «Che senso ha una storia letteraria, una storia dell'arte, una storia del pensiero che non sia aspetto della storia nella sua globalità, e via di approccio per comprendere lo sviluppo storico nella sua interezza?»[27].

Questa prospettiva di ricerca culturale, educativa e politica andava nella direzione della costruzione dell'«uomo completo» d'indirizzo gramsciano. Basandosi sul modello leonardesco già studiato nei primi anni Cinquanta, per cui la completezza «non è somma di diverse e separate capacità, ma legame intrinseco tra varie attività»[28], nel decennio successivo Lombardo Radice giunge a una definizione sempre più chiara del concetto di completezza:

> «Cosa vuol dire uomo completo? Io credo occorra tener fermo a una definizione gramsciana: "specialista più politico". Non mi pare che essa abbia bisogno di un lungo commento. *Specialista*: uomo con preparazione, direzionale, con capacità specifiche, e perciò circoscritte ("ogni determinazione è sempre anche una negazione"). *Politico*: uomo che sa collocare sé stesso, il suo lavoro, la sua specializzazione nella società di cui fa parte, che dedica una parte del suo tempo e della sua intelligenza ai problemi generali, ed è quindi soggetto – attivo e responsabile – delle grandi decisioni collettive»[29].

Per costruire una preparazione culturale adatta a questo profilo di uomo impegnato nelle questioni politiche, sociali e civili, «l'attuale scuola, con i suoi programmi assurdi e deformanti»[30] era del tutto fuorviante, se non inutile.

Al centro di questo desiderio di riforma c'è senz'altro l'incontro fra le discipline umanistiche e quelle scientifiche. Negli anni Settanta, impegnato nel progetto e nella direzione di un'enciclopedia per ragazzi, lavoro che, per sua stessa definizione, appare contemporaneamente orientato a separare e a mettere in relazione fra loro i campi del sapere[31], Lombardo Radice sosteneva che «non

---

[27] L. Lombardo Radice, *Discussione con Giorgio Catalano e con altri su interdisciplinarità e specializzazioni: «dalle "materie" alla cultura»*, in Id., *Educazione e rivoluzione*, cit., p. 223

[28] Id., *La filosofia della natura e la scienza nel pensiero di Leonardo da Vinci*, in Id., *L'uomo del Rinascimento*, cit., p. 21.

[29] Id., *Integrati, disponibili e rivoluzionari*, in Id., *Educazione e rivoluzione*, cit. p. 47.

[30] *Ivi*, p. 48.

[31] «Una enciclopedia può essere somma, o meglio *giustapposizione di specializzazioni*, ma può essere anche l'opposto, può essere *scoperta o riscoperta della unità* del conoscere-fare e del fare-conoscere umano, *della prassi umana*, nella ramificazione intrecciata delle ricerche e delle imprese particolari, speciali», [*Introduzione*], in *Ulisse. Enciclopedia della ricerca e della scoperta*, diretta da Lombardo Ra-

è possibile – e non è giusto! – trattare i diversi indirizzi di ricerca in modo rigidamente distinto e separato»[32].

Anche su questo fronte, nelle sue riflessioni più antiche, Lombardo Radice mostra di riprendere e valorizzare il pensiero paterno. Ciò accade, ad esempio, nell'articolo del 1947, *L'insegnamento delle scienze nella scuola italiana*, poi riproposto ne *L'uomo del Rinascimento*.

Ecco alcune osservazioni su quelli che sono considerati come vizi tipici della scuola italiana nell'insegnamento delle scienze:

> «studio mnemonico di schemi classificatori di cristalli, piante, animali non mai integrato dalla conoscenza diretta, dallo studio sperimentale della natura e della sua vita: ecco a che cosa si riduce l'insegnamento delle scienze in molte scuole. "...A una specie di *grammatica astratta della natura*, si è ridotto... lo studio della natura sino ad oggi". "Oggi", scriveva un pedagogista più di trent'anni fa: ma le sue parole sono ancora attuali. Il verbalismo, il nemico principale da combattere allora nella didattica scientifica, è ancora oggi da vincere. I nomi al posto delle cose e dei rapporti loro. "Aggrappatevi alle parole". Il consiglio di Mefisto, travestito da scienziato, allo scolaro smanioso di pronto successo, non resta inascoltato»[33].

Naturalmente il pedagogista a cui si fa riferimento è Giuseppe Lombardo Radice e la citazione è tratta dalle già citate *Lezioni di didattica* del 1913.

Molti anni più tardi, in uno scritto pubblicato su «Riforma della Scuola» nel 1982, Lucio riconoscerà i meriti dell'educazione scientifica ricevuta fra le mura di casa:

> «Non me ne sono reso conto se non molto più tardi, ma io sono stato un "esperimento pedagogico". La matematica e le osservazioni scientifiche della mia scuola familiare sono state esattamente quelle dei "programmi di studio e prescrizioni didattiche per le scuole elementari» del 1° ottobre 1923, scritti sostanzialmente da mio padre, forse non senza la collaborazione di mia madre (almeno per la matematica). Quei programmi si ispiravano infatti alle lezioni di didattica (1912 [sic]), nelle quali si diceva che "la matematica è organo della cultura, necessario intrinsecamente a tutta la cultura, e in ogni grado di essa, sia pur rudimentale"»[34].

dice, vol. I, Editori Riuniti, Roma 1976, pagine iniziali non numerate.

[32] L. Lombardo Radice, *Che cosa è la "nuova matematica"?*, in *Ulisse*, cit., vol. VI, Editori Riuniti, Roma 1976, p. 310.

[33] Id., *L'insegnamento delle scienze nella scuola italiana*, in Id., *L'uomo del Rinascimento*, cit., p.212.

[34] Id., *Sessanta anni di studio con scienza e senza scienza*, in Id., *Taccuino pedagogico*, cit., p. 77. Il pezzo era stato già pubblicato in «Riforma della Scuola», n. 7-8, 1982.

C'è un passo delle *Lezioni di didattica*, nella sezione dedicata al primo insegnamento delle scienze naturali, i cui effetti educativi, a distanza di decenni, ritroveremo nei ricordi di Lucio. Scriveva il padre a proposito della curiosità infantile nell'osservazione dei fenomeni della natura:

> «Già il bambinello, che ancora non muove da solo i primi passi, si protende con gioia e slancio di simpatia alla gallina che becca il pane sminuzzato ch'esso le butta, al cane che corre abbaiando, al cavallo che scalpita: e spinge le manine verso l'albero che agita le fronde, e ride alla mosca irrequieta, e si bea dell'acqua che scorre luccicando al sole con un tumulto di piccoli balenii; sono queste, dopo la mamma e il babbo, le conoscenze più vicine e più note al piccolo essere che s'avanza curioso nel mondo. Più tardi resterà per ore ad ammirare le formiche, raccontandosi in testa la storia del loro affaccendarsi, o a seguir le farfalle, o a giuocare col cucciolo ch'è sempre in vena di ruzzare, o a fantasticare guardando la luna e le nubi – "spettacolo" in cielo, di luci ed ombre, di cangianti mostri in fuga –, o a raccogliere, con strilli di gioia, sulla spiaggia stelle marine e conchiglie»[35].

E Lucio, in due momenti diversi della vita, ci ha offerto la versione a posteriori di questa descrizione paterna, quasi predittiva perché scritta prima della nascita del figlio. Il primo ricordo è del 1962, a proposito dell'importanza dell'insegnamento naturalistico nella scuola media italiana:

> «Occorre sottolineare che una tradizione, in questo senso, esiste in Italia solo nelle scuole elementari (e mi piace ricordare che Giuseppe Lombardo Radice, filosofo ispirato all'idealismo sì, ma pieno di comprensione per il valore conoscitivo e formativo delle scienze naturali, si fece ai suoi tempi propagandista dell'ideale dei "piccoli Fabre", degli scolari attenti osservatori della vita degli insetti, sperimentatori in vivo) […]. Ricordo, con gioia e commozione, le ore che mio padre passava con me bambino alla ricerca di grilli, di farfalle, di "mantidi religiose", le spiegazioni che mi dava sulla loro vita e i loro singolari costumi; certe serate luminose estive sulle pendici dell'Etna o sulle rive del Tirreno, quando egli mi insegnava a riconoscere le costellazioni, mi spiegava l'origine dei loro antichi nomi, mi faceva seguire e comprendere di notte in notte, di mese in mese, il moto apparente della volta stellata con l'aiuto di una mobile "mappa celeste" che mi aveva regalato»[36].

Il secondo ricordo di Lucio affiora ancora dal già citato intervento del 1982:

> «Mio padre cercò, sin da quando ero molto piccolo, di appassionarmi al

[35] G. Lombardo Radice, *Lezioni di didattica*, cit., p. 290.
[36] L. Lombardo Radice, *L'educazione della mente*, cit., pp. 53-54.

> cielo stellato sopra di me e alla "bella d'erbe famiglia e di animali" attorno a me. E non solo culturalmente, proponendomi tra i primi libri da guardare, e poi da leggere, il Brehme e il Fabre, ma anche guidandomi nella sperimentazione. Già nel 1921, quando avevo 5 anni, nell'agosto trascorso a Pedara, sulle falde dell'Etna, mi indicava le costellazioni e mi insegnava a determinare i punti cardinali. In quella stessa vacanza, e in successive, mi aiutava a diventare un "piccolo Fabre", a studiare la vita degli insetti, narrandomi i tenebrosi segreti dell'alcova della crudele mantide religiosa o le luminose meraviglie della nascita di una farfalla dal bruco»[37].

Come la «visione» dei libri illustrati di Jean-Henri Fabre, la cui «lettura incanta e rapisce grandi e piccoli studiosi»[38] era già consigliata nelle *Lezioni di didattica*, così il rispetto dell'adulto educatore per l'«istinto della collezione [...] fanciullesca mania»[39] nell'osservazione della natura ritorna nelle pagine pedagogiche di Lucio dedicate all'educazione dei figli: «Incoraggiate il piccolo studioso quando vuol fare "enciclopedie"; incoraggiatelo quando, un poco più maturo, vuole fare quelle piccole enciclopedie, già più specializzate, che sono le collezioni. Di francobolli, di pietre, di insetti, di cartoline, di quello che vuole»[40]. È evidente che siamo di fronte a una serie di indizi che rivelano non solo la lunga tenuta di idee pedagogiche che hanno orientato in modo decisivo la vita della scuola italiana nelle sue espressioni più avanzate e sperimentali (anche considerando che *Lezioni di didattica* è stato un testo dalla fortuna ultra cinquantennale, tanto negli istituti magistrali quanto nelle facoltà universitarie di Magistero, basti pensare che nel 1961 – lo stesso anno in cui Lucio pubblicava *L'educazione della mente* – era giunto alla XXXIV edizione), ma anche a un ambiente familiare particolarmente attento non tanto ad astratte questioni pedagogiche bensì allo sviluppo e alla propaganda di una nuova cultura dell'infanzia, per l'infanzia e con l'infanzia, già ampiamente curvata nella direzione di una visione interdisciplinare dei fatti della natura e della vita dell'uomo, e del loro studio critico.

Sempre negli anni Cinquanta, a proposito del modo in cui i programmi emanati dal ministro democristiano Giuseppe Ermini (1955) affrontavano l'insegnamento delle scienze naturali nella scuola elementare e delle posizioni espresse in proposito dalla rivista «Scuola di base», Lucio Lombardo Radice rifletteva su come la pedagogia cattolica si mostrasse «diffidente verso l'uomo, la sua ragione, la sua creatività, le sue costruzioni e conquiste» e contrapponeva l'umanistica e laica «gioia della comprensione» allo «sgomento del mistero»[41] di taglio teologico. Da questa discussione Lombardo Radice trae spunto per

[37] Id., *Sessanta anni di studio con scienza e senza scienza*, cit., pp. 76-77.

[38] G. Lombardo Radice, *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, Sandron, Firenze 1936, p. 396. Si tratta di un passaggio aggiunto nelle edizioni successive alla *princeps* del 1913.

[39] *Ivi*, p. 381.

[40] L. Lombardo Radice, *L'educazione della mente*, cit., pp. 36-37.

[41] *Ivi*, pp. 124, 126.

tornare a chiarire le posizioni paterne, difendendole da una possibile appropriazione indebita da parte della pedagogia cattolica ufficiale.

> «*Evoluzione e Provvidenza*. […] non mi sembra giusto considerare le idee di Giuseppe Lombardo Radice sui piccoli "artisti-scienziati" vicine alle tesi mistico-trascendenti della osservazione della natura come "contemplazione del creato". […] Egli sosteneva infatti che "le scienze della natura debbono essere storia, ossia vita… Gli esseri vivono in rapporto fra di loro e, nelle loro associazioni e correlazioni biologiche, si svolgono. La loro stessa conformazione è qualche cosa che è divenuto: fra i loro organi e il loro modo di vivere è una connessione strettissima che la scienza deve indagare senza posa, soprattutto nella scuola elementare". Ora, mi pare che da queste parole emerga come motivo dominante quello della *evoluzione*, che nell'ultima frase si debba quindi cogliere piuttosto un motivo "lamarckiano", per intenderci, che non una tesi teologica, provvidenziale (del resto estranea a tutto il pensiero, filosofico e pedagogico, di Giuseppe Lombardo Radice)»[42].

Del resto occorre ricordare che la 'difesa' del pensiero paterno, proprio in fatto di insegnamento scientifico come strumento di educazione integrale dei giovani, viene portata avanti da Lucio sia rispetto alla pedagogia cattolica sia rispetto all'ortodossia idealistica. Contro la «concezione crociana o gentiliana della scienza […] pura strumentalità, semplice anatomia» provvista di un «valore meramente pratico, classificatorio, di ordinamento»[43], Giuseppe Lombardo Radice aveva sostenuto che lo studio scientifico è «"nel penetrare e nell'intendere il dinamismo degli esseri, il loro concreto storico divenire" [...] perciò innanzitutto studio di *processi*, non di *fatti*, appunto perché la natura, non meno della società umana, ha la sua vita e la sua storia»[44].

È proprio su questa radice paterna che Lombardo Radice impiantò la sua idea di comunicazione educativa di taglio marxista-gramsciano, rivolta a tutti, impegnata su ogni campo del sapere, orientata a una visione complessiva del rapporto fra scuola (intesa come sintesi fra educazione e istruzione), società e politica nella direzione della trasformazione e del cambiamento. Questo indirizzo di pensiero è lucidamente sintetizzato, non a caso, in un'operazione editoriale di grande respiro e destinata a un pubblico ampio ed eterogeneo:

> «La nostra enciclopedia si propone, con modestia, la meta ambiziosa di aiutare i giovani, i lavoratori, gli uomini e le donne che non hanno avuto la fortuna di una educazione completa, scientifica, critica, a «conoscere per trasformare» il mondo nel quale vivono. […] Il "motto" di *Ulisse* è:

[42] *Ivi*, pp. 126-127.
[43] Id., *Missione umanistica della scienza*, in Id., *L'uomo del Rinascimento*, p. 229.
[44] Id., *L'insegnamento delle scienze nella scuola italiana*, cit., pp. 215-216.

> "conoscere per trasformare". Si tratta di una parola d'ordine di Karl Marx, desunta dai suoi appunti dell'aprile 1845, passati alla storia come *Tesi su Feuerbach*, nei quali viene per la prima volta esposta in modo sintetico quella che Antonio Gramsci chiamerà "filosofia della prassi", la filosofia del conoscere-fare»[45].

Posto in questi termini, l'insegnamento scientifico appare centrale nella formazione dei giovani e «nel quadro generale della cultura»[46]. Si tratta insomma di addestrare, attraverso una giusta valorizzazione degli insegnamenti scientifici, la «capacità di dire *no* alla tradizione quando ciò sia necessario, di mettere in discussione il senso comune quando la ragione lo imponga»[47], di mettere le basi perché l'uomo completo, specialista più politico, non sia indifferente a tutto ciò che gli accade attorno, interessandosi con atteggiamento curioso e critico: «Come ho detto più volte in altre occasioni, io sono partigiano della formazione scientifica, della coscienza e dello *spirito* scientifico, intendendo con ciò non semplicemente lo spirito che anima la ricerca naturalistica, ma, più in generale, il metodo moderno di indagine e di insegnamento valido per tutti i rami del sapere»[48].

Ricerca-scoperta-critica. È dunque attorno a questo nucleo di parole-chiave individuate grazie alla felice continuità fra le radici culturali familiari e il «moderno, innovatore, rivoluzionario»[49] pensiero educativo di Antonio Gramsci che, tra gli anni Cinquanta e gli anni Settanta, Lombardo Radice consuma la sua appassionata difesa della 'sua' «Riforma della Scuola»:

> «Lo spirito scientifico vuol dire rigore di documentazione, rigore e ardimento di deduzione logica, fantasia creatrice e insieme capacità di modificare o correggere un'idea, una intuizione quando essa non sia confermata dalla pratica e dalla analisi della ragione. Lo spirito scientifico deve dominare tutto l'insegnamento, e l'istruzione deve avere per scopo fondamentale la formazione di una mentalità scientifica, di un *habitus* scientifico, o, per dirla in parole più povere ma forse non meno precise, dell'abitudine di sperimentare, ragionare, controllare, e di pensare con la propria testa»[50].

---

[45] Id., [*Introduzione*], cit. Per un inquadramento complessivo dell'argomento cfr. Covato, *L'itinerario pedagogico del marxismo italiano*, cit.

[46] L. Lombardo Radice, *Missione umanistica della scienza*, cit. p. 229.

[47] *Ivi*, p. 228.

[48] Id., *Il posto della scienza nella scuola e nella cultura italiana*, in Id., *L'uomo del Rinascimento*, cit., p. 242.

[49] Id., *Spunti di educazione nuova nelle lettere di Antonio Gramsci*, cit., p. 183.

[50] Id., *Riforma della scuola*, in Id., *L'uomo del Rinascimento*, cit., p. 253. Si tratta dell'editoriale apparso nel primo numero della rivista «Riforma della Scuola», 1955, del quale lo stesso Lombardo Radice afferma che fu «redatto quasi interamente da me, ma risultato di lavoro e discussione collettiva», *ivi*, p. [11].

L'azione educativa per gli ultimi. Don Roberto Sardelli nelle periferie romane[1]

Massimiliano Fiorucci

Tra le esperienze novecentesche di educazione popolare merita certamente un posto di rilievo quella della Scuola 725 di Roma. Fondata nel 1968 da don Roberto Sardelli tra le baracche dell'Acquedotto Felice, la Scuola 725 rappresenta una delle più significative esperienze di pedagogia popolare realizzate in Italia nel secondo dopoguerra[2]. Si è trattato di una scuola particolare che ha consentito ai suoi studenti di fuoriuscire da una condizione di esclusione e marginalità attraverso un percorso di educazione alla cittadinanza, di partecipazione attiva, di educazione politica.

Ripercorrere sia pur brevemente questa vicenda unica, originale e inspiegabilmente trascurata consente di tornare a riflettere sul valore dell'educazione come strumento di sviluppo e di progresso sociale a partire dal ruolo centrale che può svolgere un'istituzione come la scuola che – nonostante la situazione critica in cui versa da lungo tempo – continua a rappresentare insieme all'Università uno dei pochi presidî di democrazia reale. Si tratta, infatti, di uno dei rari spazi in cui è ancora possibile parlare, ascoltare, discutere, pensare, ragionare, argomentare e, dunque, apprendere in forma critica e non effimera. Un antidoto al populismo e alla demagogia, alla facile costruzione di consensi fondati sulle false rappresentazioni diffuse dagli 'imprenditori della paura' che hanno intossicato il clima degli ultimi anni in Italia, in Europa e in gran parte del mondo.

Si è scelto di rimettere in circolo questa esperienza per restituire un messaggio che sappia stimolare la riflessione per un cambiamento, per elaborare progetti per il futuro fatti di corresponsabilità e condivisione, fuori dalle logiche

---

[1] Le considerazioni svolte nel presente contributo riprendono quanto già pubblicato in: M. Fiorucci, *La pedagogia «popolare» di don Roberto Sardelli e l'esperienza della Scuola 725*, in «Studi sulla Formazione», n. 2, 2019, pp. 229-236; R. Sardelli, Fiorucci, *Dalla parte degli ultimi. Una scuola popolare tra le baracche di Roma*, Donzelli, Roma 2020; Fiorucci, *La scuola popolare di don Roberto Sardelli*, in «L'ospite ingrato», n. 9, 2021, pp. 217-227.

[2] Si vedano: M.I. Macioti, K. Scannavini, *Il valore del sapere. L'esperienza della Scuola 725*, Provincia di Roma, Roma 2011; Sardelli, *Vita di Borgata. Storia di una nuova umanità tra le baracche dell'Acquedotto Felice a Roma*, Kurumuny, Martignano 2013; Fiorucci, *La pedagogia «popolare» di don Roberto Sardelli e l'esperienza della Scuola 725*, cit.; Sardelli, *Dal seminario alla scelta passando per don Milani. Lezione Magistrale tenuta il 21 novembre 2018*, Roma TrE-Press, Roma 2020; Id., Fiorucci, *Dalla parte degli ultimi. Una scuola popolare tra le baracche di Roma*, cit.; Scuola 725, *Non tacere*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 2020 (nuova edizione); E. Puglielli, *La scuola di Roberto Sardelli (1968-1973). Documenti e testimonianze*, Roma TrE-Press, Roma 2021; Fiorucci, *La scuola popolare di don Roberto Sardelli*, cit.

dell'emergenza, del sensazionalismo e dell'assistenzialismo. Il lavoro di Roberto Sardelli è sicuramente guidato da uno sguardo utopico proprio di ogni educatore degno di questo nome ma si caratterizza per essere calato, come avrebbe detto Alexander Langer, nel solco dell'utopia concreta. Questa esperienza è densa di capacità trasformativa e dimostra come l'educazione possa modificare profondamente le realtà in cui opera a partire proprio dalle specifiche caratteristiche e condizioni di quella realtà. Perché sono molti ancora i fronti su cui la scuola è chiamata a impegnarsi per consentire ai cittadini di essere autenticamente liberi e di comprendere il sempre più complesso mondo di oggi.

Pur non negando il ruolo decisivo ed essenziale di ascensore sociale da essa svolto per molto tempo, che ha contribuito a migliorare in modo significativo le condizioni della popolazione italiana, l'istituzione-scuola rimane ancora troppo spesso «diseguale» e selettiva[3]. I più favoriti continuano a essere coloro che dispongono di ambienti e di condizioni di 'privilegio', coloro che possono disporre di un determinato capitale sociale e culturale oltreché economico usufruendo di possibilità e di opzioni che sono invece negate a chi si trova a vivere in contesti di marginalità, di esclusione e di periferia non solo geografica manche esistenziale[4]. Fortunatamente non mancano, nella realtà italiana, esperienze particolari che mirano a rendere effettivo quanto sancito dalla Costituzione Italiana così come va evidenziato il grande impegno di tanti insegnanti, educatori e dirigenti scolastici che ogni giorno lavorano in condizioni difficili, a volte estreme. Ciò che sembra mancare, tuttavia, è un progetto ampio e di lunga durata, una visione condivisa della scuola come luogo di costruzione di una società equa e coesa. Permane, inoltre, ancora la tendenza a privilegiare metodi e modelli di insegnamento-apprendimento fondati prevalentemente sul paradigma della trasmissione unilaterale del sapere, trascurando così i bisogni dei soggetti che apprendono, i loro saperi impliciti, soprattutto i loro ambienti e contesti di vita, il loro essere comunque portatori di esperienze uniche e originali che meriterebbero di essere accolte e valorizzate[5].

Si tratta di critiche severe che però gli studi più avvertiti non mancano di sottolineare evidenziando indubbiamente un''involuzione' soprattutto negli ultimi anni, tanto che si è parlato a ragione di un processo di aziendalizzazione anche per le istituzioni formative[6]. Tale processo ha di fatto tradito l'idea della scuola-comunità e ha sostituito il principio della *discriminazione positiva* ('dare di più a chi ha di meno') con un concetto astratto e inevitabilmente escludente di *performance* che, rinnegando i valori della cooperazione, ha favorito al con-

[3] G. Benvenuto (a cura di), *La scuola diseguale. Dispersione ed equità nel sistema di istruzione e formazione*, Anicia, Roma 2011.

[4] C. Pacchi, C. Ranci (a cura di), *White flight a Milano. La segregazione sociale ed etnica nelle scuole dell'obbligo*, Franco Angeli, Milano 2017; C. Raimo, *Tutti i banchi sono uguali. La scuola e l'uguaglianza che non c'è*, Einaudi, Torino 2017.

[5] Cfr. E. Affinati, *Elogio del ripetente*, Mondadori, Milano 2013; Id., *Via dalla pazza classe. Educare per vivere*, Mondadori, Milano 2019.

[6] M. Baldacci, *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro, democrazia*, Franco Angeli, Milano 2014.

trario la competizione e l'individualismo accentuando ancora di più il peso della provenienza socio-economica e culturale degli studenti.

L'istruzione è invece un bene in sé, un diritto-chiave per progettare i propri itinerari biografici, identificare i propri bisogni, persino per definire strategie per la tutela degli altri diritti. La scuola non può e non deve rincorrere mode e tendenze: in questi anni, nonostante tutto, è rimasta, come si detto, uno dei pochi presidî di democrazia reale e di costruzione del pensiero critico, quasi un controcanto rispetto alle sirene del pensiero unico e dell'omologazione; esattamente il contrario della visione funzionalista che sembra prevalere.

I dati drammatici sulla dispersione scolastica e sui cosiddetti Neet (*Not in Education, Employment or Training*) sono molto eloquenti in proposito. Una situazione così grave non caratterizza solamente la scuola dell'obbligo. Se si considera il numero di quanti sono in possesso di un titolo di studio universitario, l'Italia si colloca in fondo alle classifiche europee. Un ulteriore elemento critico riguarda la popolazione adulta e quello che viene definito 'analfabetismo funzionale': i cittadini italiani si collocano in fondo alla classifica sui saperi essenziali per orientarsi nella società del terzo millennio. L'identità reale del sistema sociale e formativo come quello italiano – che ancora opera una distribuzione differenziata delle conoscenze sulla base di fattori di ordine sociale, di genere, territoriale e di nazionalità – contraddice l'autorappresentazione che la nostra società ha di sé stessa come di una società moderna che a tutti fornirebbe le stesse opportunità di vita e di lavoro. Si tratta in altri termini di una società ancora fortemente divisa, per usare una terminologia introdotta da Paulo Freire, in oppressori e oppressi.

Cosa possiamo fare affinché la prassi educativa diventi un'esperienza che consenta a tutti di avere consapevolezza dei propri diritti e di esercitarli? Si tratta di domande radicali che interrogano tutti noi; è in gioco la sussistenza stessa delle nostre società in un momento storico in cui si registra un crescente deficit di democrazia e di coesione sociale.

Ci viene in soccorso una pagina di storia recente intensa e autentica: la storia della straordinaria esperienza della Scuola 725. Avviata nell'ottobre del 1968, la Scuola 725 non fu la sola esperienza di scuola popolare di borgata nella capitale (se ne contavano circa un centinaio) ma si contraddistinse da subito per lo stile e le modalità impresse dal suo fondatore: don Roberto Sardelli. Vale la pena ripercorrere qualche elemento della sua biografia.

Dopo una prima assegnazione a Vitinia, una frazione della periferia romana, dove gli viene impedito di entrare in contatto con i più poveri ed è costretto a rimanere in parrocchia a fare catechismo, nel 1968 don Roberto Sardelli viene destinato alla chiesa di San Policarpo, nel quartiere Appio Claudio di Roma. Anche in questo caso non resiste all'interno delle mura parrocchiali e si inoltra nel territorio circostante, dove scopre, lungo gli archi dell'Acquedotto Felice, una vera e propria baraccopoli. La realtà non gli era del tutto sconosciuta, ma il fatto di trovarsela così vicino lo spinge ad approfondire la conoscenza e i bisogni di chi abita in quel luogo. Si tratta prevalentemente di migranti, prove-

nienti da alcune delle regioni più povere del Sud (Abruzzo, Basilicata, Calabria e Sicilia), che a causa del bassissimo salario non possono permettersi l'affitto di una casa. Per alcuni giorni don Roberto frequenta il borghetto, finché non si risolve a compiere un passo radicale: andare a vivere con i baraccati. E dalla convivenza nasce un'altra idea: quella di dare vita a una scuola, a una scuola molto particolare. Quasi tutti i ragazzi la mattina frequentano la vicina scuola pubblica, elementare e media, ma spesso vengono emarginati e in molti sono relegati nelle 'classi differenziali', che costituiscono il grado più basso di scolarizzazione offerto: insegnanti demotivati e classi ricavate in spazi ristretti e provvisori. Scelte attraverso le quali è comunicata indirettamente, a chi le subisce, la mancanza di fiducia e di speranza, da parte dello Stato, nella possibilità di un cambiamento, la rinuncia ufficiale a qualsiasi idea di promozione sociale, l'invito ad accettare un destino segnato e immutabile. A chi non riesce a tenere il passo dei compagni, a chi non riesce ad assimilare le nozioni più elementari e non sa né leggere né scrivere, sbrigativamente è assegnato lo stigma del ritardo mentale, accentuando così la condanna sociale e l'emarginazione. Chi invece mostra qualche chance di farcela, di poter accedere alla scuola secondaria e di proseguire negli studi viene scoraggiato, esortato a lasciar perdere e a cercarsi un lavoretto come garzone in qualche negozio. I giovani della parrocchia, però, in quegli anni di risveglio sociale, non si rassegnano e pensano di organizzare un doposcuola, per sopperire, da un punto di vista nozionistico, alle lacune della scuola pubblica. Don Sardelli intercetta questa esigenza e crea una scuola, la Scuola 725, dal nome della baracca in cui si svolgeranno le lezioni. Ma la sua non sarà quello che i ragazzi si aspettano. Di fronte alla situazione di terribile degrado che coinvolge le famiglie della borgata, don Sardelli capisce che non è il 'doposcuola', l'aiuto a fare i compiti a casa, quello di cui i ragazzi hanno bisogno. Deciso ad attivarsi concretamente per dare una prospettiva di riscatto ai bambini e ai ragazzi, e convinto che questo possa essere garantito solo da una solida base culturale capace di azzerare una distanza sociale che rischia di essere immutabile se non di approfondirsi, le sue lezioni vogliono essere un'esperienza più profonda, da cui i ragazzi possano apprendere il valore, il sacrificio e il potere dello studio, e attraverso questo acquisire piena consapevolezza di sé e della propria condizione, e insieme gli strumenti per uscirne. Nella baracca 725 i ragazzi restano fino alle otto di sera a studiare, ma non solo: sono infatti loro stessi a occuparsi della pulizia e presto si dedicano anche alla cura del giardinetto antistante, dove sorge un piccolo orto. Uno dei tanti problemi è la mancanza di elettricità, cui si prova a sopperire prima con alcuni mozziconi di candela, poi con l'acetilene, quindi con un accumulatore, finché non sono saranno costretti a praticare un allaccio abusivo alla vicina cabina Acea, con conseguente denuncia. Nonostante le tante difficoltà pratiche, incluso il materiale didattico che scarseggia, l'impegno di don Sardelli e dei ragazzi non si arresta: ogni giorno in classe si legge il giornale e si avvia un dibattito sui temi che ne scaturiscono; sotto gli occhi dei ragazzi irrompe la realtà italiana – dalla lotta per la casa ai braccianti di Avola in sciopero uccisi dalle forze dell'ordine

alla rivolta di Battipaglia – e quella internazionale – la guerra del Vietnam, la rivoluzione culturale cinese, le lotte dei contadini nel Nord-est brasiliano, le figure e le lotte di Gandhi e Malcolm X. E non solo: la musica e il cinema non sono trascurati, ma diventano elementi fondamentali per arricchire il processo formativo. Un processo che coinvolge tutti: in questo senso viene a cadere, anche fisicamente, la separazione tra cattedra e banchi, tutti siedono attorno a un tavolo impegnati ad approfondire la conoscenza di una realtà che, a qualsiasi distanza sia, li coinvolge, e coinvolge tutti, alunni e maestro. La ricchezza e la tensione di questo lavoro collettivo sono tali da abbattere le pareti della baracca 725 e interpellare direttamente quella realtà che viene indagata con passione e fermezza, senza paura di affrontare i poteri più radicati: ecco allora che nell'ambito delle attività della scuola nascono la *Lettera al Sindaco* (da cui scaturirà un ampio dibattito che a sua volta porterà anche a un convegno sui 'mali di Roma' e alla messa in discussione di un intero potere politico che da decenni imperava nella capitale) e il libro *Non tacere*, così come il giornalino «Scuola 725», che uscirà fino al 1973, in concomitanza con l'abbattimento delle baracche e l'assegnazione delle case popolari alle famiglie, che saranno trasferite a Ostia.

In quegli anni, infatti, la situazione delle baracche non era stata affatto sanata. Dal secondo dopoguerra gli agglomerati urbani abusivi erano cresciuti. Nella zona dell'Acquedotto Felice, posta proprio a ridosso della chiesa di San Policarpo in via Lemonia, dal ventennio fascista ai primi anni Settanta, era un susseguirsi di baraccopoli[7], in cui avevano trovato dimora circa 650 famiglie di migranti, provenienti per lo più dall'Abruzzo e da altre regioni del Sud trasferitesi nella capitale per motivi lavorativi. Al degrado e alla povertà materiale del contesto si sommavano la rassegnazione a un destino di marginalità e perciò una sfiducia nelle proprie capacità di riscatto da parte di quelle famiglie costrette a vivere ai margini di Roma, una città, a ragione, definita «contro l'uomo»[8]. Per bambini e ragazzi il destino di esclusione era pressoché tracciato.

Costruire un'alternativa all'istituzione statale significava pertanto prendere una posizione forte nei confronti di una scuola che, come rivelano le indagini dell'epoca, era ancora uno «strumento di occlusione» più che di mobilità, continuando a perpetuare le differenze sociali[9].

Don Roberto, figura singolare, intuì quanto e come l'esperienza scolastica non potesse essere disgiunta da un'esigenza viva e 'militante' di partecipazione, per un'opera completa di umanizzazione in senso freiriano. Lo si evince chiaramente da questo passo di *Vita di borgata*:

---

[7] Cfr. S. Iazzetti, *I quartieri Don Bosco e Appio Claudio a Roma*, Youcanprint, Roma 2015; I. Insolera, *Roma moderna. Da Napoleone I al XXI secolo*, nuova edizione ampliata con la collaborazione di P. Berdini, Einaudi, Torino 2011.

[8] C. D'Apice, G. Mazzetti, *Roma: la città contro l'uomo. Le baracche e gli altri problemi urbani nella loro dimensione storica ed attuale*, Schirru, Roma 1970.

[9] M. Galfré, *Tutti a scuola! L'istruzione nell'Italia del Novecento*, Carocci, Roma 2017.

> «In una baracca di 9 mq aprii la Scuola 725, cosiddetta dal numero civico della baracca […]. Posseduto da un lampo di follia creativa, proposi lo studio come leva per uscire da una situazione umiliante in cui la città del centro li aveva gettati. Non fu facile, né potevo pretendere che capissero subito. Puntai tutto sull'orgoglio, sulla loro potenziale intelligenza che aveva bisogno di una spinta dall'esterno per potersi manifestare, sul riscatto come conquista e non come elargizione dall'alto. Studio a tempo pieno: non si trattava solo di recuperare gli anni perduti in una scuola pubblica che li considerava ragazzi perduti. Si trattava di aiutarli a prendere coscienza della situazione che li aveva discriminati e in cui si trovavano a vivere non per loro scelta»[10].

Convinto che la proposta di don Milani fosse quella giusta da attuare e perseguire, don Sardelli la ripensò per il contesto romano, personalizzandola a partire dalla diversa collocazione geografica e sociale. La sua scelta, radicale, si manifesta, infatti, in modo nitido dopo l'incontro con il priore di Barbiana: fare scuola ai poveri è una vocazione che non può essere elusa. E si tratta di una scelta, di un'opzione per così dire 'incarnata' perché proprio dall'incontro nella parrocchia di San Policarpo con due ragazzi nascerà la scintilla che porterà all'espressione della «follia creativa», come si sottolinea nel passo succitato. Le parole del religioso a questo riguardo sono eloquenti:

> «Fin dagli ultimi anni del seminario, parlo del 1965, mi ha sempre turbato il fatto che la città fosse considerata come strutturata su un centro e una periferia. Si parlava di parrocchie "in" e di parrocchie "out". Le prime erano appetibili, di prestigio perché ben servite dai servizi sociali e culturali, perché popolate di gente perbene, dalla borghesia media e alta fino all'aristocrazia. Le seconde, al contrario, venivano descritte come desolate, abitate dal malaffare, da lavoratori abbrutiti e... comunisti»[11].

Don Roberto intuisce, dunque, che si tratta di lavorare per una 'nuova umanità'. In un periodo storico di grande attenzione e mobilitazione sui temi dell'istruzione e dell'educazione, intese come strumenti di liberazione e di emancipazione, il rigore, la determinazione e l'adozione di un approccio concretamente partecipativo hanno dato vita perciò a un percorso educativo eccezionale, il cui risultato principale è stato quello di aver liberato – attraverso il sapere, la cultura e la parola – bambini e ragazzi costretti in una condizione di emarginazione sociale, culturale, economica, geografica ed esistenziale.

---

[10] Sardelli, *Vita di borgata. Storia di una nuova umanità tra le baracche dell'Acquedotto Felice a Roma*, Kurumuny, Martignano 2013, p. 21.

[11] Id., *Vita di borgata. Storia di una nuova umanità tra le baracche dell'Acquedotto Felice a Roma,* cit., p. 19.

Ed è proprio il contesto urbano non solo a imprimere uno stile proprio e originale all'esperienza, ma anche a determinarne la fortuna, a far sì che quella scuola alternativa divenisse parte di un percorso di più ampio respiro, volto ad affermare un modello di intervento politico-culturale a cui lavorarono insieme a don Sardelli tanti intellettuali (tra cui molti urbanisti) socialmente impegnati e molti volontari di diversa estrazione. La scuola, dunque, come passo fondamentale e irrinunciabile dello sviluppo di una periferia intesa come laboratorio di politica attiva, dove l'istruzione diventa la leva per l'emancipazione consentendo alla realtà educativa di recuperare la sua identità trasformativa e il suo slancio utopico.

Matteo Amati, che ha preso parte in prima persona alla Scuola 725 trasferendosi anche lui a vivere nelle baracche, così la racconta:

> «Nella baracca 725 era nata la scuola di don Roberto. Non c'era elettricità e in inverno, già alle quattro del pomeriggio, il cielo s'imbruniva e così si accendevano le candele, e si rimaneva lì anche fino alle nove per imparare e per stare insieme. Poi riuscimmo ad *attaccarci* abusivamente alla centralina elettrica dell'Acea. Don Roberto aveva capito che per la vita di quei ragazzi c'era solo un antidoto, la scuola, o – meglio – la cultura. Studiare, studiare, studiare per imparare a ribellarsi a un destino che relegava le loro brillanti intelligenze nell'invisibilità. Aveva inoltre scoperto che i "figli delle baracche" erano stati confinati nelle classi differenziali: anche se non presentavano handicap o difficoltà di alcun tipo, quei ragazzi non dovevano frequentare una scuola "normale", non dovevano godere dell'amicizia di nuovi compagni, ma finire collocati in un luogo diverso e a parte, perché erano *diversi*. Nelle classi differenziali quasi sempre insegnavano docenti anziani, demotivati, e le aule erano ricavate in stanze provvisorie e squallide. In tale situazione era inevitabile provare una sensazione di più forte e scottante emarginazione, proprio perché ci si sentiva separati dai coetanei, e difatti quegli *alunni a parte* spesso finivano in strada, dedicandosi a lavoretti precari. Fu la Scuola 725 a dare loro accoglienza: essa divenne uno spazio aperto e disponibile per i giovani baraccati; lì si parlava dei loro problemi, si affrontavano temi attuali e, insieme ai libri, si leggevano i quotidiani; chiunque vi partecipasse dava il proprio contributo. In realtà lo studio, quel nuovo modo di studiare, diventava uno strumento per accrescere la loro consapevolezza. Era una scuola che offriva, a ragazzi nati senza speranza, la possibilità di riflettere sulla loro vita dando a questa una prospettiva, e il mio amico sacerdote ogni giorno li stimolava con iniezioni di fiducia e incoraggiamento. Ognuno veniva responsabilizzato, a partire dalla cura dell'impegno scolastico, perché da quell'esperienza era possibile trarre una lezione per poter camminare a testa alta»[12].

[12] M. Amati, *Animali abbandonati in pascoli abusivi. Un '68 diverso*, *Prefazione* di G. Crainz, Viella,

C'è stata, infatti, nell'iniziativa così atipica e singolare di questo sacerdote e educatore, una dimensione politica alternativa a ogni desueta tradizione didattica e la convinzione sempre affermata che è necessario che anche i più poveri, gli ultimi approdino a una soggettività in grado di rivendicare diritti e di esprimere un pensiero critico e autonomo. Si doveva pure osare, sognare in grande. Come ricorda don Sardelli, anche il più umile dei suoi ragazzi poteva coltivare l'ambizione di diventare sindaco.

La Scuola 725, ideata e portata avanti da don Roberto Sardelli, rappresenta dunque ancora oggi un esempio concreto di risposta all'emarginazione. Da subito assunse precisi connotati che la contraddistinsero. Cosa significava per quei tempi avviare una scuola tra le baracche? Come quest'esperienza si distingueva e per certi versi si contrapponeva alla scuola statale? Si trattava innanzitutto di fare delle scelte, di impegnarsi, di individuare delle priorità.

La proposta pedagogica e didattica di don Roberto Sardelli si è mostrata sin dal principio molto critica rispetto alle attività della scuola pubblica che, nonostante tutte le spinte innovative e democratiche che la pervadevano e nonostante alcuni insegnanti particolarmente sensibili e attenti, continuava a discriminare e a riprodurre le differenze socio-economiche e culturali inserendo i baraccati nelle 'classi differenziali', continuava, per usare un'espressione di don Milani, a «curare i sani e respingere i malati»[13].

Don Roberto, trasferitosi a vivere tra i baraccati, volle fare qualcosa di nuovo, di più concreto, che non si esaurisse nella semplice esecuzione dei compiti scolastici e né si riducesse a una semplice trasmissione di saperi. Tra le mura di quelle baracche dovevano risuonare 'le voci del mondo', dalla rivolta di Battipaglia alla sofferenza del Vietnam, dall'*I have a dream* di Martin Luther King al *satyagraha* del mahatma Gandhi, per realizzare un'opera completa di *umanizzazione* in senso freiriano.

> «In quella baracca i ragazzi impararono a conoscere e amare figure come Gandhi, Martin Luther King, Malcom X, don Milani e a leggere i libri editi da Comunità, il cui fondatore era stato Adriano Olivetti; e in sottofondo c'erano sempre musiche di Beethoven e Vivaldi, anche quando si discuteva delle questioni più scottanti, come le lotte operaie e sindacali, o della condizione di poveri ed emarginati, che toccava direttamente la vita di quei giovani, prime vittime sociali del fenomeno. E c'erano anche il cinema e tanta musica, ma – soprattutto – nel corso delle attività cadeva la barriera tra docente e alunni, tra cattedra e banchi, perché più che a studiare, lì si imparava ad amare la conoscenza»[14].

La sua iniziativa, infatti, coinvolse i ragazzi in modo globale. La scuola

Roma 2018, p. 23.

[13] Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1967.

[14] Amati, *Animali abbandonati in pascoli abusivi* cit., p. 24.

chiuse nel 1973 quando, dopo cinque anni di lotte e di impegno, i baraccati furono finalmente trasferiti in 'normali' abitazioni a Nuova Ostia. Nella sua vicenda si alternarono molti bambini, provenienti per lo più da famiglie del Sud d'Italia, tutte vittime dello stigma dell'esclusione sociale che negli anni le aveva oppresse, producendo così un forte distacco dalla realtà, nonché una situazione di emarginazione, di sofferenza e di vergogna per la propria condizione. Questi ragazzi difatti erano costretti a scontrarsi quotidianamente con il duro scoglio dell'indifferenza della società circostante, in primis nella scuola di Stato, sotto gli occhi insensibili, impotenti e incapaci degli insegnanti, che anziché rispondere ai loro bisogni educativi specifici, con adeguate metodologie didattiche, si dedicavano a portare avanti i 'programmi ministeriali'.

Si comprende a questo punto la scelta di don Sardelli di fondare una scuola in cui l'attenzione vertesse non tanto sull'attuazione di un programma, quanto sulle persone attuando insieme a loro un percorso che le facesse evolvere dalla condizione di portatrici di bisogni a portatrici di diritti, esigenze, aspirazioni. L'elemento centrale della sua didattica era *la parola* e il valore ad essa connesso. Considerata non solo come uno strumento conoscitivo, bensì come strumento di liberazione, di emancipazione e di coscientizzazione. Si tratta, dunque, di un recupero della lezione di don Milani, ma non solo[15]. Descrivendo la nascita della sua scuola, avviata con la lettura di alcune pagine di *Americani e Vietcong* di Fernand Gigon, don Roberto sottolinea la centralità della parola:

> «Per la prima volta ebbi consapevolezza dell'importanza delle parole. Come seguendo un intuito, mi alzai, mi avvicinai alla lavagna e scrissi su di essa, a caratteri maiuscoli, la parola "Viet-cong" e iniziai a spiegarla. Quindi prendemmo in esame la parola "guerriglia" e ci consultammo sia con il libro stesso che con un giornale. Si cercò di capire la differenza tra guerra e guerriglia. La ricerca filologica entusiasmava i ragazzi, ma io non mi arrestavo davanti ai primi risultati. Esigevo che si arrivasse al possesso della parola in tutte le sue implicazioni»[16].

La sua esperienza, specie per quanto riguarda gli aspetti della dimensione operativa, richiama la prassi di altri educatori contemporanei. Primo fra tutti, come lui stesso racconta da più parti, appunto don Lorenzo Milani. Invero egli fu una sorta di mentore per don Sardelli giacché, con l'istituzione della sua scuola, a Barbiana del Mugello, si era cimentato già da tempo con l'ambiente del disagio sociale, offrendo una possibilità di studio a chi si era allontanato precocemente dalla scuola. I due furono legati da un intenso rapporto d'amicizia, nonostante il legame non fosse ben visto dalle gerarchie ecclesiastiche, spesso restie a condividere le idee di giustizia e uguaglianza di don Mi-

[15] V. Roghi, *La lettera sovversiva. Da don Milani a De Mauro, il potere delle parole*, Laterza, Roma-Bari 2017.

[16] Sardelli, *Vita di borgata*, cit., pp. 37-38.

lani. Sempre su questa linea di pensiero ideale vi sono poi fortissime connessioni con l'opera di Paulo Freire. L'educatore e pedagogista brasiliano seppe dare una struttura più organica alla sua attività di educatore creando un vero e proprio metodo pedagogico. Proprio come Sardelli, pose anch'egli la *parola* al centro del suo lavoro, ritenendola l'unica via per prendere coscienza e possesso della realtà. Fondamentale per Freire era inoltre il concetto di *libertà* nonché il presupposto fondante di tutta l'azione educativa[17]. Per quanto riguarda, in particolare, il metodo Paulo Freire, esso si basa sulle 'parole generatrici' e sui 'quadri-situazione'. Queste due strategie permettono di focalizzare l'attenzione su un tema**,** come la casa, la salute, il lavoro, la natura ecc., su cui viene aperta una discussione, tramite la quale si innesca un processo di 'coscientizzazione', da parte dell'analfabeta, della propria condizione di oppresso e in seguito scaturisce il processo di scrittura e di alfabetizzazione, che conduce a ciò che Freire chiama 'liberazione'. La liberazione non avviene mai in solitudine: è tutta la comunità del 'circolo di cultura' che insieme si libera, prendendo coscienza dei meccanismi ingiusti della società.

Don Roberto Sardelli rivendicò sempre con grande forza il nesso indissolubile tra scuola e politica tanto che la Scuola 725 doveva essere in grado di restituire ai ragazzi il sapere, la dignità e la capacità di leggere la realtà, ma soprattutto la determinazione alla lotta per i diritti. Oltre alla normale attività scolastica, la Scuola 725 si caratterizzò infatti per un'intensa militanza politica, espressa, tra l'altro, in documenti che la resero nota in tutto il territorio romano e non solo. Insieme ai suoi collaboratori – che furono studenti e insegnanti motivati, capaci, generosi –, si andava costruendo un modello di intervento in grado di incidere realmente sulla politica locale.

Come si sottolinea nel libro della Scuola 725, *Non tacere*, che può essere considerato – a ragione – una sorta di manifesto, è necessario:

> «Ragionare sempre. Se tu ti diverti non pensi più a leggere. Ma se tu leggi non pensi al gioco. Noi dobbiamo ragionare sempre. Un giovane ha detto: Ma i bambini non possono ragionare. Noi diciamo che devono ragionare anche i bambini. Essi lo vogliono quando dicono alla mamma: Come siamo venuti al mondo? L'uomo è fatto per ragionare, per pensare, non per giocare»[18].

C'è dunque forte il richiamo all'impegno, all'assunzione di responsabilità, a un sacrificio fatto in nome di qualcosa di più alto, la propria dignità e, dunque, la propria liberazione.

---

[17] Di Paulo Freire si vedano almeno: Id., *La pedagogia degli oppressi*, Mondadori, Milano 1971; Id., *L'educazione come pratica della libertà*, Mondadori, Milano 1977. Su Paulo Freire si veda il documentato volume di M. Catarci, *La pedagogia della liberazione di Paulo Freire. Educazione, intercultura e cambiamento sociale*, Franco Angeli, Milano 2016.

[18] Scuola 725, *Non tacere*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1971, p. 101. Il volume è stato ripubblicato nel 2020 sempre dalla Libreria Editrice Fiorentina.

Era necessario, però, elaborare un sapere proprio a partire dalla critica ai libri di testo in uso nella scuola di Stato che apparivano del tutto distanti dall'esperienza quotidiana dei ragazzi. Si trattava, in altri termini, di rendere i ragazzi stessi protagonisti del proprio percorso educativo, arrivando addirittura a concepire un libro di testo che fosse più vicino alla loro esperienza di vita. Così nacque e fu concepito il libro *Non tacere*:

> «Fin dai primi giorni di scuola cercavamo di leggere criticamente i libri di testo della scuola pubblica. Non era opera facile. Bisognava liberarsi prima dell'autorità del libro di testo, concetto che io stesso avevo interiorizzato durante la fanciullezza e adolescenza. Ma, seppur difficoltosa, la critica, nel baraccamento, non era impossibile: il contrasto tra libro e vita saltava agli occhi appena appena ci fossimo soffermati a riflettere. Non solo il testo ci parlava di un mondo che non sperimentavamo, ma i modelli proposti, il linguaggio, i messaggi che trasmetteva, erano una continua offesa alla classe e alla condizione operaia. Già a Genova, un gruppo di insegnanti aderenti alla CGIL-Scuola aveva segnalato in uno stupidario la nocività dei libri di testo circolanti nelle scuole. Il fatto che su questi libri dovevamo trascorrerci mesi e mesi di studio, ci portò lentamente a progettare un libro di testo fatto da noi. Cominciai a raccogliere il materiale che spontaneamente i ragazzi elaboravano: disegni in grande quantità, poesie, riassunti, osservazioni. Era il 1969»[19].

Un progetto di scuola e di vita difficile, impegnativo e laborioso quello di don Sardelli, che incontrò non pochi ostacoli e difficoltà.

Oggi le baracche di allora sono state sostituite da altre baracche situate in altre aree della città ma permangono nelle periferie situazioni di esclusione e i migranti non sono più gli italiani venuti dal Sud, ma una umanità dolente che fugge molto spesso da situazioni non solo di miseria, ma anche di guerra e di violenza.

Circa quarant'anni dopo la chiusura della scuola, un gruppo di ex alunni si è riunito con don Sardelli dando vita a un nuovo documento progettuale e di denuncia a partire dal *diritto alla casa* dal titolo *Per continuare a non tacere* (2007). A dispetto degli anni trascorsi resta infatti ancora aperta, a Roma e non solo, la grave questione dell'emergenza abitativa perché non si sono volute assumere a livello politico le decisioni e le iniziative necessarie a cambiare le sorti di tanti 'esclusi'. Per questo l'esperienza di don Roberto Sardelli non può che iscriversi nella storia della pedagogia popolare e offre ancora oggi motivi di sconcertante attualità. Come ha sostenuto Paulo Freire, l'educazione non cambia il mondo, l'educazione cambia le persone e le persone cambiano il mondo. L'esperienza di don Roberto Sardelli ci mostra che la scuola e l'educazione possono effettivamente modificare le situazioni e le condizioni di vita e,

[19] Sardelli, *Vita di borgata*, cit., p. 207.

soprattutto, la coscienza dei soggetti: si tratta, come allora, di fare scelte coraggiose, di impegnarsi, di individuare nuove priorità educative e formative per immaginare e progettare una nuova società aperta e solidale nel solco dell'utopia concreta e per continuare a non tacere.

Bernardini e le pedagogie popolari

Elena Zizioli

1. La battaglia contro l'indifferenza alle disuguaglianze

> «I bambini che mi stavano davanti con i loro visi spaventati, con gli abiti cenciosi, con i capelli arruffati, con l'attesa della mia parola, attesa che si leggeva nei loro sguardi, sempre pronti alla gioia e al dolore, alla felicità e all'entusiasmo, allo slancio per andare avanti; ebbene, quei bambini, nei quali credevo e credo, mi hanno aiutato a capire, attraverso questo travaglio spirituale, quanto insane e infondate fossero le asserzioni ricavate dal falso buon senso che nient'altro è che rinuncia a battersi, in nome di un egoismo che niente ha in comune con nessuna morale […]. Avevano qualche colpa questi bambini che, assetati di aiuto, cercavano con la loro ansia una mia decisione per andare avanti? Potevo io declinare questo invito solo perché qualcosa non andava secondo i canoni del normale vivere? Potevo io accomunare in uno stesso fascio ogni manifestazione, facendo abbassare la bilancia dalla parte degli aspetti negativi che, in un qualsiasi sviluppo, non possono mancare? Era questo uno dei tanti fenomeni che bisognava capire, anche se increscioso e lacerante; guai a farsi trasportare da inquietudine e irritazioni irresponsabili, che sono, come dicevo, il frutto del rifiuto di voler vedere al fondo delle cose, fermandosi invece alla formalità e all'esteriorità dei problemi umani. Queste considerazioni, nebulose in quei momenti ma fortemente meditate nei giorni che seguirono, mi convinsero maggiormente della giustezza del mio operare e in pari tempo della pochezza di quelle ironiche domande che potevano dar luogo all'ennesima polemica, ma non certo aiutare a comprendere un fenomeno sociale quale quello di Pietralata»[1].

Così Bernardini rivendicava la sua scelta di militanza in *Un Anno a Pietralata* che può essere considerato una sorta di manifesto pedagogico, dove pagina dopo pagina si è introdotti e immersi nelle storie di formazione dei ragazzi che

[1] A. Bernardini, *Un anno a Pietralata*, La Nuova Italia, Firenze 1968, pp. 53-54. Dal testo sarà tratto, come è noto, il film *Diario di maestro* con la regia di Vittorio De Seta e la supervisione pedagogica di Francesco Tonucci. Il «capolavoro cinematografico», come lo definirà lo stesso Bernardini, seppur non trasposizione fedele del romanzo, restituisce «la visione di una scuola aperta, libera, dove gli alunni sono dei protagonisti, dei ricercatori, dei piccoli che stimolati dall'insieme del clima e dell'ambiente che si viene a creare, studiano e sono felici di farlo» (Bernardini, *Un viaggio lungo trent'anni tra i bambini e i ragazzi italiani,* Edizioni Castello, Cagliari 1996, p. 10).

diventano i veri protagonisti della narrazione e sollecitano il lettore da più punti di vista, anche da quello emotivo perché non si nascondono turbamenti, delusioni, entusiasmi, pure i moti di rabbia del maestro che nel vivere una realtà difficile, complessa com'era quella di Pietralata all'inizio degli anni Sessanta, misura il suo sapere e inevitabilmente la sua umanità. Il Maestro lavorava da tempo allo scritto[2], alla restituzione della sua esperienza nella scuola di borgata dove ebbe un incarico annuale nel 1960, per poi tornarvici successivamente per un altro breve periodo.

Il testo sarà pubblicato nel 1968, nel periodo di massima contestazione dell'istituzione scolastica accusata di selezionare, di essere ancora uno «strumento di "occlusione" più che di mobilità, che perpetua le differenze sociali»[3]. Sono gli anni in cui si registrano esperienze importanti di educazione popolare e di contro-scuola in tutta la penisola ad opera di volontari, insegnanti e sacerdoti, tra le quali la più nota è quella di Don Milani a Barbiana. Il fermento, quasi fervore di questo movimento, interpretò punte alte e diffuse di conflittualità e pose chiaramente l'urgenza di una rivoluzione culturale, di un profondo cambiamento con proposte pedagogico-didattiche in grado di formare una coscienza critica e la consapevolezza dei problemi che la nuova civiltà industriale poneva, stimolando la partecipazione attiva degli studenti al proprio processo di riscatto[4].

Bernardini, pur rimanendo convinto per tutta la sua vita che i cambiamenti andassero compiuti dentro il sistema, a ragione può essere considerato tra le fila degli innovatori. Nel lungo passo richiamato in apertura traspare infatti la ferma volontà di non arrendersi, di trovare risposte anche per coloro che altrimenti sarebbero finiti tra i banchi delle classi differenziali[5]. Ritornano alla mente le riflessioni di Pierre Bourdieu che, in un articolo del 1966 dal titolo *L'école conservatrice,* sostenne che una delle cause maggiori delle disuguaglianze era imputabile proprio all'indifferenza alle differenze[6].

In Bernardini l'avversione all'indifferenza si tradusse nel rivolgersi a coloro che erano messi ai margini della società; era indispensabile sforzarsi di com-

[2] L'elaborazione a più riprese sarà una caratteristica della scrittura di tutti i diari del maestro. Ad esempio, a *Un anno a Pietralata*, in una prima stesura, era stato dato il titolo di *Figli di borgata,* così come si è potuto verificare grazie alla consultazione delle minute conservate presso il Fondo Albino Bernardini (d'ora in poi FAB), serie 1, ss. 1, sss. 1, fasc. 1, b. 1. Il Fondo, di cui si sta ultimando il riordino (a cura di Nicoletta Valente della società Memoria s.r.l.), è depositato presso il Museo della Scuola e dell'Educazione "Mauro Laeng" (MuSEd).

[3] M. Galfré, *Tutti a scuola! L'istruzione nell'Italia del Novecento*, Carocci, Roma 2017, p. 188.

[4] Su quest'esperienze, per un inquadramento generale, è possibile vedere A. Alberti, *La scuola della repubblica. Un ideale non realizzato,* Anicia, Roma 2021, pp. 157-174. Per la specificità delle esperienze, cfr.: M.L. Tornesello, *Il sogno di una scuola. Lotte ed esperienze didattiche negli anni Settanta: controscuola, tempo pieno, 150 ore*, petit plaisance, Pistoia 2006; M. Orecchia, *Sei anni di controscuola*, Sapere, Milano-Roma 1974.

[5] Si ricorda che le classi differenziali saranno abolite nel 1977 con legge n. 517.

[6] P. Bourdieu, *L'école conservatrice*. *L'inégalité sociale devant l'école e devant la culture*, in «Revue française de sociologie», n. 3, 1966, pp. 325-347.

prendere e farsi carico di ogni singola situazione dei bambini delle famiglie più povere per i quali lo studio non poteva rappresentare il primo pensiero perché costretti spesso a lavorare, ad arrangiarsi anche con espedienti illeciti.

Le pagine del maestro sono intense così come intensa è stata la sua azione pedagogica. La borgata di Pietralata, al pari delle altre periferie della capitale, era attraversata da massicci flussi migratori provenienti dal Sud d'Italia: si trattava di famiglie di pastori, contadini, braccianti, costrette con il processo di inurbamento, ad adattarsi ai lavori più diversi per sopravvivere, generando così una mescolanza di tradizioni, abitudini, credenze, consuetudini, frutto del tumultuoso, repentino, ma anche disordinato e sregolato sviluppo socio-economico che interessò l'Italia dalla fine degli anni Cinquanta, esasperando le disuguaglianze culturali, economiche e linguistiche già presenti.

Un «miracolo non governato», come fu definito, che comportò ingenti spostamenti interni tra il 1955 e il 1970 e che progressivamente cambiò il volto del nostro Paese[7]. Verso la scuola si nutrivano perciò grandi aspettative, ma l'andarci significava, come ha rilevato Monica Galfré, «cose molto diverse»[8].

Intervenire sulle differenze, assicurare a tutti l'istruzione era una sfida che rivelò ben presto ritardi, squilibri, contraddizioni. Basti pensare che in quegli anni la percentuale degli alunni provenienti dalle borgate che conseguiva la licenza elementare, rispetto agli iscritti del primo anno, era circa la metà di quella nazionale[9], confermando la rilevanza, tra le classi popolari, del fenomeno dell'abbandono e dell'evasione scolastica[10].

Non era affatto semplice arrivare a tutti, anche ai ragazzi al centro di narrazioni letterarie, come quella pasoliniana[11], che restituirono le miserie delle squallide periferie dove la vita non poteva che essere descritta con tinte forti, un mondo altrimenti taciuto e dimenticato. Il primo passo era proprio gettare luce sul degrado, riconoscerlo per arginarlo e contrastarlo.

Nei contesti periferici si inasprivano infatti le differenze sociali accentuate dalle drammatiche condizioni abitative, dall'assenza quasi completa dei servizi più elementari. Per le periferie romane si parlò di una «città contro l'uomo»[12] e in questi contesti l'andare a scuola significava anche e soprattutto sottrarsi agli insegnamenti diseducativi della strada, al vivere disordinato, all'anarchia di istinti e sentimenti.

---

[7] G. Crainz, *Storia della Repubblica. L'Italia dalla Liberazione ad oggi*, Donzelli, Roma 2016, pp. 67-151. Si veda anche S. Colarizi, *Un paese in movimento. L'Italia negli anni Sessanta e Settanta*, Laterza, Roma-Bari 2019.

[8] Galfré, *Tutti a scuola! L'istruzione nell'Italia del Novecento*, cit., p. 185.

[9] F. Ferrarotti, *Da Capitale a periferia*, Laterza, Roma-Bari 1979, p. 106.

[10] Per approfondimenti sulle radici storiche e sulle specifiche questioni, cfr. A. Ascenzi, R. Sani (a cura di), *Inclusione e promozione sociale nel sistema formativo italiano all'Unità ad oggi*, FrancoAngeli, Milano 2020.

[11] Cfr. P.P. Pasolini, *Ragazzi di vita*, Garzanti, Milano 1955.

[12] C. D'Apice, G. Mazzetti, *Roma: città contro l'uomo. Le baracche e gli altri problemi urbani nella loro dimensione storica ed attuale*, Schirru, Roma 1970.

Bernardini scelse di combattere le ingiustizie sociali accogliendo le differenze, valorizzandole. Grazie agli studi e agli stimoli ricevuti dal contesto e dal dibattito culturale dell'epoca, forte della sua umanità in un edificio squallido e sporco paragonabile a una «prigione mandamentale»[13], egli riuscì a elaborare una speciale proposta di pedagogia popolare per tutti quei bambini costretti ai margini del vivere civile. Non soffocò mai la rabbia di fronte alle situazioni di povertà estrema, di sottosviluppo, ma la seppe finalizzare. La resistenza non fu perciò semplice opposizione alle ingiustizie, ma generativa di dialogo, di pratiche trasformative per rendere la scuola un «centro di vita»[14] dove ognuno poteva esprimersi liberamente e assumere incarichi e responsabilità.

L'impegno di Bernardini può, quindi, essere compreso in quella grande battaglia ideale, come la definì Mario Alighiero Manacorda[15], per una giustizia sociale contro l'indifferenza alle differenze; una battaglia che trovò una precisa collocazione politica. Un importante elemento nell'itinerario intellettuale del maestro fu infatti l'adesione in età giovanile al Partito Comunista italiano, una scelta che gli diede modo non solo di orientare la sua formazione[16], ma anche di allargare le sue frequentazioni a studiosi della levatura di Dina Bertoni Jovine, Lucio Lombardo Radice, di scrittori come Gianni Rodari, di intellettuali come Ada Marchesini Gobetti, di molti dei docenti aderenti al Movimento di Cooperazione Educativa, con i quali ebbe modo di confrontarsi per trarne spunti fecondi.

In particolare la frequentazione della redazione di «Riforma della Scuola», fondata nel 1955 che per più di cinquant'anni trattò di politica scolastica, riflettendo gli orientamenti del partito[17], costituì indubbiamente per il maestro un'esperienza più che significativa. È infatti proprio sulle colonne di quella rivista che egli comincerà a raccontare delle sue sperimentazioni didattiche in periferia denunciando le miserie di una scuola che continuava ad escludere[18]. Il risveglio culturale seguito alla ricostruzione democratica del Paese, il dibattito sulle avanguardie educative, gli stimoli provenienti d'Oltralpe e d'Oltreoceano non erano stati sufficienti a erodere la struttura dell'apparato amministrativo e a rinnovare in modo sostanziale i contenuti dei programmi. Il cammino da

[13] Bernardini, *Un anno a Pietralata,* cit., p. 1. L'accostamento della scuola alla prigione non è casuale. Lo riprende anche in *Le bacchette di Lula,* La Nuova Italia, Firenze, 1969, pp. 51-62. Il paragone sarà proposto anche da Mario Lodi nel suo *Il Paese sbagliato* dove parlerà di aule come celle, denunciando un'istituzione che reprimeva e soffocava la libertà e l'espressività infantile.

[14] Bernardini, *Un anno a Pietralata,* cit., p. 92.

[15] M.A. Manacorda, *Presentazione*, in G. Guzzo, *Da Lula a Pietralata. Le battaglie di Albino Bernardini per il rinnovamento democratico della scuola elementare*, Rubbettino, Catanzaro 2007, p. 8.

[16] Si pensi alla lettura dei testi di Antonio Gramsci, come ricorderà Bernardini in *Un secolo di memorie*, Kimerik, Patti 2011, p. 116.

[17] Per un'estrema sintesi sulle diverse fasi di vita della rivista è possibile vedere, tra le pubblicazioni più recenti: M. Lichtner, *Riforma della scuola. Il ruolo di una rivista*, in L. Berlinguer (a cura di), *Il PCI e la scuola. Riflessioni e testimonianze di alcuni protagonisti*, Anicia, Roma 2022, pp. 75-110.

[18] Si veda in proposito, Bernardini, *Miseria della scuola*, in «Riforma della Scuola», n. 2, 1961, pp. 24-25.

compiere era ancora lungo. Ma Bernardini aveva fatto la sua scelta, così come traspare da queste righe:

> «Fra il sordo conformismo e l'esasperato individualismo che si confonde e nasconde nell'apparente ordine del bambino 'bene' e lo slancio generoso e spregiudicato dei piccoli di borgata, io preferisco il secondo come punto di partenza. Sarà forse perché io amo la gente che non si rassegna al primo infuriar dei venti, che non si piega alla prima minaccia, e non si sconforta alla prima sconfitta [...]; fatto sta che a questi ragazzi così fieri e gagliardi, sempre pronti a battersi, mi dedicai con tutta la passione e l'entusiasmo possibili»[19].

Canalizzò, dunque, tutte le sue forze nella costruzione di un modello di «scuola nuova» con uno studio del contesto e una personalizzazione delle tecniche didattiche per rendere fecondo il disordine infantile, senza irreggimentarlo. Scriverà Gianni Rodari a proposito dell'azione educativa a Pietralata: «Possono esistere cattive abitudini e allora si tratta di spiegarsi come e perché si sono formate, e di creare con tenacia una situazione nuova, nella quale quelle stesse cattive abitudini si risolvano in atteggiamenti morali nuovi»[20]. Come espresso nella citazione di apertura, era quindi, indispensabile uno sforzo per «vedere al fondo delle cose», non fermandosi alla «formalità e all'esteriorità dei problemi umani».

2. Una classe di bambini, non di «ombre»

Bernardini proveniva da una realtà difficile che incise profondamente sulle sue scelte. Dalla metà degli anni Quaranta aveva cominciato a insegnare nei piccoli centri del nuorese, in Sardegna nella regione natia. L'isola, nella sua bellezza selvaggia e incontaminata, presentava condizioni drammatiche di miseria materiale e morale con fenomeni di disoccupazione, emigrazione, campagne in abbandono. Era davvero un profondo Sud.

Il maestro fu costretto perciò ad affrontare una realtà dura e complessa, come emerge dalla descrizione dell'aula di Lula:

> «[…] la luce che penetrava attraverso l'apertura della porta situata nel punto di confine con la casa adiacente, si faceva desiderare. Il tetto era formato da canne legate con giunchi e le tegole poste sopra erano fermate da grosse pietre, una per ogni fila. […] Gli ultimi banchi erano ricoperti dalla penombra. Banchi li chiamavamo perché servivano a sedersi e a scrivere, ma di questo nome nulla conservavano, almeno per

[19] Bernardini, *Un anno a Pietralata,* cit., p. 150.

[20] G. Rodari, *Scuola e civiltà* in Bernardini, *Un anno a Pietralata,* cit., p. XII.

> quello che modernamente s'intende. [...]. Tutto l'arredamento consisteva in quei banchi, una lavagna cadente con la cornice tarlata e rosicchiata dai topi, un tavolino con una gamba più corta [...] ed infine un piccolo attaccapanni per il maestro ricavato dal legno di una vecchia cassetta di sapone»[21] .

Tale descrizione dell'aula definita a ragione «tana scolastica» ben rende il contesto in cui il maestro scopre e rinfranca la sua convinzione di stare dalla parte di quei bambini dagli abiti cenciosi e i capelli arruffati che ritroverà nella periferia di Pietralata e in tutte quelle zone dove l'andare a scuola avrebbe dovuto fare realmente la differenza.

Ne *Le bacchette di Lula* egli manifesta la sua stanchezza nonché la sua irritazione nell'interagire con una «classe di ombre», di «statue viventi»[22]. La metafora è eloquente e lascia emergere lo stile pedagogico dell'epoca, specie nelle zone di sottosviluppo, dove predomina una cultura patriarcale e contadina e dove al maestro si chiede di esercitare con severità la disciplina, soffocando così la vitalità infantile.

Nelle classi numerosissime si assiste all'uso della bacchetta che nella storia dell'educazione, dalla stagione illuminista in poi rappresentò uno dei simboli più forti dell'autorità paterna, usata nelle trasgressioni più gravi al posto degli schiaffi o dei cosiddetti 'ceffoni'. Bernardini si trova, dunque, a operare in una scuola che fa perno sul dispositivo della paura che blocca e inibisce l'espressività, la creatività e la spontaneità dei bambini riducendo la quotidianità scolastica a una ritualità scandita da lezioni cattedratiche, compiti da svolgere, rimproveri umilianti. Un approccio pedagogico che viene sollecitato dalle stesse famiglie sfiduciate nelle possibilità di cambiamento dei propri figli. Non a caso egli parla di «ombre» proprio per evidenziare i danni dei metodi coercitivi.

L'aspra Sardegna è quindi il primo contesto in cui il maestro verifica i danni di quella pedagogia nera che ha compromesso tante infanzie, come documenta Katharina Rutschky nel suo studio offrendoci un quadro preciso, ma anche sconcertante sulle permanenze di dispositivi e tecnologie di controllo che per molto tempo hanno condizionato le pratiche educative a partire dall'ambiente familiare[23].

Per i bambini abituati ai castighi, alle punizioni, alle violenze, ai soprusi di una società arcaica che non conosce civiltà, Bernardini rappresenta quindi la novità. Nelle sue intenzioni la scuola deve promuovere l'emancipazione delle classi subalterne, quelle per le quali l'azione didattica in aula non è sufficiente, per questo è disposto a scendere in piazza, a scioperare per il diritto al lavoro, a pagare in prima persona per il gesto compiuto con quattro mesi di reclusione

[21] Bernardini, *Le bacchette di Lula*, cit., pp. 2-3.

[22] *Ivi*, p. 41.

[23] K. Rutschky, *Pedagogia nera. Fonti storiche dell'educazione civile*, a cura di P. Perticari, Mimesis, Milano 2015.

nell'Istituto penale di Oristano. La scuola non può essere «nemica», come scriverà riflettendo più tardi su quell'esperienza, raccogliendo le testimonianze di vita scolastica per i paesi della Barbagia[24]. E nella scelta di quell'aggettivo c'è un'accusa esplicita all'istituzione che escludendo genera nel ragazzo respinto un sentimento di inadeguatezza, la convinzione che non potrà mai aspirare a qualcosa di diverso, di migliore per sé.

Nella piena umanità, nella ricerca di dialogo con i bambini, ma anche con le famiglie, c'è implicita la consapevolezza pedagogica che non tutti i bambini maltrattati diventano dei disadattati o peggio dei delinquenti, ma che spesso dietro alle espressioni di disagio, di irrequietezza, di disordini comportamentali, ci sono infanzie ferite o calpestate[25]. E in Sardegna, come in tutte le zone del Sud e di periferia, se non c'è la violenza delle percosse e delle punizioni, c'è la durezza della vita e della lotta per la sopravvivenza. Un capitolo doloroso che sarà presente per molti anni nella storia italiana, sapientemente indagato da Dina Bertoni Jovine con una lucida e disincantata analisi sulla piaga del lavoro minorile, con l'intento di rimarcare la necessità di iniziative educative, ma anche l'inefficienza della scuola nel contrastare le condizioni di svantaggio sociale[26].

È necessario liberarsi delle incrostazioni classiste che soffocano l'istituzione scolastica e Bernardini ne è pienamente consapevole tanto da persuadersi che la sua azione non può perimetrarsi al *docere*, ma deve estendersi all'*educere,* allargando il raggio d'azione a tutta la comunità; il maestro è tale se sa essere un educatore, un animatore in grado di maturare «una visione "politica" (nel senso lato del termine) dei problemi. Ed è in questa prospettiva che le tecniche didattiche acquistano il loro vero significato»[27].

In sintesi, per l'emancipazione delle classi popolari non bastava il leggere, lo scrivere e il far di conto, era necessario penetrare nel tessuto sociale, infondere nuovi valori.

3. Nell'officina del maestro: appunti per una pedagogia popolare

È stato opportunamente scritto che Bernardini non mostrò particolare interesse per le «grandi elaborazioni teoriche»[28]: nella sua produzione non esiste infatti un testo in cui si trovano riassunte in modo sistematico e organico le

[24] Bernardini, *La scuola nemica*, Editori Riuniti, Roma 1973.

[25] Cfr., tra tanti testi, A. Miller, *Il bambino inascoltato. Realtà infantile e dogma psicoanalitico*, Bollati Boringhieri, Torino 1989.

[26] D. Bertoni Jovine, *L'alienazione dell'infanzia*, Editori Riuniti, Milano 1963.

[27] Bernardini, *Diventare maestri*, in A. Granese, Bernardini, T. Mameli, *Diventare maestri*, La Nuova Italia, Firenze 1975, p. 141.

[28] E. Detti, *I fondi Albino Bernardini e Marcello Argilli*, in *Speciale MuSEd, Il Museo della Scuola e dell'Educazione "Mauro Laeng" dell'università Roma Tre*, «Il Pepeverde. Rivista di letture e letterature per ragazzi», a cura di F. Borruso, L. Cantatore, n. 77, 2018, p. 38.

sue scelte pedagogiche; pochi anche nei suoi scritti i riferimenti a teorie e autori; tuttavia, nella specificità della sua proposta ben si ravvisano le ricerche scientifiche che contribuirono all'elaborazione del suo modello di pedagogia popolare. Il suo agire didattico è infatti costantemente innervato di letture, di studi, di approfondimenti e lo dimostra la consultazione dei volumi conservati presso la sua biblioteca[29]. C'è la scoperta di A.S. Makarenko[30] di cui il maestro ammira la pratica educativa «vissuta» e «sofferta»[31]. C'è l'incontro con il Movimento di Cooperazione Educativa (MCE) che, nel riadattare al contesto italiano le intuizioni di Célestin Freinet, propose un'educazione attiva fortemente orientata a idealità democratiche, espressione di una pedagogia popolare che rompeva con la tradizione idealistica e con una scuola verbalistica, libresca, della cattedra e del banco, soprattutto della disciplina imposta. Si incentivava così l'utilizzo di nuovi strumenti e metodologie quali il testo libero, il giornale scolastico, la corrispondenza tra classi e istituti diversi, il calcolo vivente, la lettura naturale per costruire dall'osservazione della vita nelle sue diverse manifestazioni una scuola a misura degli interessi e delle esigenze dei bambini.

Ci sono gli studi sullo sviluppo infantile, quindi la consultazione periodica di grandi classici come Jean Piaget e Lev Semënovič Vygotskij, ma anche degli esponenti dell'attivismo come Ovide Decroly, Édouard Claparède, Roger Cousinet; c'è il ricorso alle tecniche didattiche di Bruno Ciari che nelle sue riflessioni rivendicava con grande efficacia la funzione emancipatrice dell'azione educativa[32].

Bernardini coglie, come molti docenti del suo tempo, la necessità di un aggiornamento costante per rispondere alle esigenze di «un paese in movimento»[33] che non poteva più ignorare le esigenze formative delle classi subalterne.

Proviamo pertanto qui a enucleare alcuni punti della sua proposta pedagogica[34] che riteniamo sia davvero quella di un maestro «fuori dalle

[29] Parte della sua biblioteca da cui è stato possibile estrapolare queste informazioni è conservata nel Fondo AB.

[30] Nella biblioteca del maestro sono conservate sia l'edizione italiana sia quella francese dell'opera di Makarenko. In proposito, mi permetto di re-inviare a E. Zizioli, *Cantieri pieni di libri: le biblioteche private di Albino Bernardini e Maria Luisa Bigiaretti,* in E. Pasquali, P. Storari (a cura di), *Libri esemplari*. *Le biblioteche d'autore a Roma TRE*, Roma TrE-Press, Roma 2022, pp. 27-29.

[31] Bernardini, *Viaggio nella scuola sovietica*, Editrice Celebres, Trapani 1977, p. 8. Il *Poema pedagogico* di Makarenko verrà considerato infatti il «primo amore».

[32] Cfr. B. Ciari, *Le nuove tecniche didattiche*, Editori Riuniti, Roma 1961. Sulla figura di Ciari e sul suo contributo al dibattito politico-pedagogico italiano, cfr. C. Covato, *Pedagogia e politica nell'attività teorico-pratica di Bruno Ciari*, in Id. *L'itinerario pedagogico del marxismo italiano*. *Nuova edizione*, Edizioni Conoscenza, Roma 2022, pp. 97-118.

[33] Colarizi, *Un paese in movimento. L'Italia negli anni Sessanta e Settanta*, cit.

[34] Si veda in proposito il saggio di Bernardini, *Diventare maestri*, cit., pp. 152-153, uno dei pochi scritti in cui il maestro tenta una sistematizzazione del suo lavoro in classe, ragionando su tempi, spazi e attività e dove inserisce anche una lezione di Tullio De Mauro su *L'errore linguistico: che cos'è?*

righe»[35] che rischia in prima persona per attuare con coraggio le sue sperimentazioni, incurante dei commenti dei colleghi o della disapprovazione dei direttori didattici che incontra nelle varie sedi.

In primis in una scuola nuova che voglia realmente soddisfare le esigenze di coloro che vivono ai margini o che lottano per la sopravvivenza e che per condizione sociale e ambientale hanno un modo diverso di esprimersi e di manifestarsi, si deve agire su tutto il mondo del ragazzo. Bisogna saper cercare le cause dell'esuberanza, dell'aggressività, nonché dell'indifferenza per l'apprendimento, attraverso l'ascolto, il dialogo, la disponibilità umana, evitando l'uso indiscriminato e spersonalizzante dei test e di quelle che egli definisce «diavolerie»[36]. E le difficoltà dell'impresa non devono lasciare il posto alla rassegnazione, anzi sono di stimolo alle sperimentazioni, a osare, contrastando la didattica ridotta a mera e pedissequa applicazione delle circolari.

Le tecniche didattiche vanno, quindi, comprese in un orizzonte più ampio, di giustizia sociale. Strumenti quali la tipografia, il limografo, le schede, il magnetofono sono finalizzati non solo al rinnovamento dei metodi didattici, ma al perseguimento di valori.

In questo si rintraccia indubbiamente un approccio che era stato proprio del MCE e cioè quello di un utilizzo "politico" delle varie tecniche, ai fini di un progetto di scuola democratica, approccio che si riflette anche nell'organizzazione del lavoro scolastico. Bernardini nelle sue narrazioni non si intrattiene sulla didattica delle discipline proprio perché i programmi vanno rivisti, reinterpretati e adattati a seconda del gruppo classe. C'è indubbiamente la ripresa del concetto di collettivo di Makarenko che offre al maestro la possibilità di contrastare quello che egli definisce l'«anarchismo inconcludente»[37], responsabilizzando gli studenti e affidando loro diversi incarichi. L'organizzazione in gruppi è considerata infatti la «vera medicina»[38], per superare gli ostacoli all'apprendimento e per contrastare egoismi, opportunismi, anche atteggiamenti al limite della legalità.

Un ulteriore passaggio importante, cruciale, imprescindibile e specifico dell'azione didattica di Bernardini è che del collettivo fanno parte non solo l'insegnante e i suoi allievi, ma anche le famiglie, come si evince dalle diverse esperienze, dalla Barbagia all'hinterland sconnesso metropolitano. In tutti i suoi diari c'è traccia di un coinvolgimento costante, a volte faticoso, ma indubbiamente indispensabile se si vuole incidere davvero sulla vita dei ragazzi:

(*ivi*, pp. 162- 170) per rivendicare la necessità di compiti non correttivi, ma di arricchimento come quello di «graduare nell'ambiente, nella mente e nella coscienza del bambino, l'immissione di parole nuove, di linguaggi nuovi» (*ivi*, p. 168).

[35] Cfr. Zizioli, *Infanzie nella periferia romana. La scuola come laboratorio sociale e creativo*, in Borruso (a cura di), *Memoria, infanzia, educazione. Modelli educativi e vita quotidiana tra Otto e Novecento*, Roma TrE-Press, Roma 2021, pp. 222-224.

[36] Bernardini, *La supplente*, La Nuova Italia, Firenze 1975, p. 111.

[37] *Ivi*, p. 63.

[38] *Ivi*, p. 111.

bisogna contrastare la miseria morale, allineare le prospettive, smussare le spigolosità, trovare orizzonti comuni, far sentire, come suggerisce Ada Marchesini Gobetti, che i genitori nella loro opera educativa non sono soli[39] e che la scuola è un'alleata e non una nemica, come già precisato.

Un altro punto qualificante è l'estensione del programma anche ad attività extra ordinarie come le passeggiate nella natura, i testi liberi, i racconti delle esperienze più significative nella vita dei ragazzi. Si propone una scuola aperta, spazio d'incontro, di dibattito, di conoscenza per riflettere e ragionare.

Il dialogo è un altro strumento a cui il maestro si affida per contrastare la subcultura e la refrattarietà allo studio e cambiare il clima scolastico. Un dialogo che non si esaurisce tra le pareti della scuola, ma che si allarga e comprende l'uscire per andare alla ricerca dei ragazzi e sottrarli alle lusinghe della strada o l'aprire l'aula ai rappresentanti dei vari mondi, a scrittori (come lo stesso Gianni Rodari), a intellettuali, anche ai colleghi del MCE, come Mario Lodi. Il rapporto osmotico con la realtà, gli scambi con le altre scuole rendono quella di Bernardini un unicum, un vero centro di vita.

Per ogni questione che si intende affrontare va steso un piano ed è significativo che nel testo *Diventare maestri* si scelga come esempio lo sciopero per calare i bambini nel contesto storico-sociale; per questo si anima una discussione generale, si svolgono le interviste, si ripercorre la storia, analizzando anche i contenuti della Costituzione italiana, per poi programmare una serie di appuntamenti con i diversi attori (sindacati, operai, datori di lavoro) e animare una discussione conclusiva[40].

Il prevedere attività differenziate consente ai bambini di seguire la propria indole e di esprimere al meglio i propri talenti. I meno timidi possono dedicarsi alle ricerche documentali, i più spigliati alle inchieste sempre nella logica del lavoro per gruppi dove ciascuno può trovare un proprio spazio d'espressività perché i meno pronti e i più indecisi non manifestino imbarazzi o siano marginalizzati.

La classe diventa allora un laboratorio dove riconoscere le diverse intelligenze, al di là delle provenienze socio-culturali, affinché i bambini possano incontrare nella conoscenza non qualcosa di estraneo, ma nuovi strumenti per arricchire le loro esperienze, le loro relazioni sociali, per affinare la loro emotività. Instaurare un clima armonico non va confuso con la quiete e la tranquillità che nulla hanno a che fare con una scuola viva dove il docente ha la funzione di «*coordinatore*». Così l'organizzazione degli spazi non può essere casuale o «inventata dal maestro, *ma deve scaturire dalla vita quotidiana della classe*»[41] ed è parte di un programma che comprende attività come il teatro e la drammatizzazione, oltre alle ricerche disciplinari e all'osservazione della natura.

In aula, infatti, non solo s'impara, ma ci si sperimenta con i linguaggi arti-

[39] A. Marchesini Gobetti, *Non lasciamoli soli*, La Cittadella, Torino 1958.

[40] Bernardini, *Diventare maestri,* cit., pp. 152-153.

[41] *Ivi*, p. 144.

stico-espressivi. Le proposte del maestro seguono due piste: si animano le discussioni e si invitano ospiti come il regista Comencini perché i bambini possano dare i loro suggerimenti e si crea. L'ideazione e la composizione dei giornalini autoprodotti, da rubricare nelle cosiddette scritture bambine[42] e frutto delle diverse esperienze didattiche, tematizzano i fatti più importanti della politica e della storia attraverso lo studio d'ambiente con commenti, disegni, inchieste, anche poesie, e rappresentano una parte significativa dell'azione didattica di Bernardini[43].

I bambini di Pietralata, *L'arcobaleno*, *L'aquilone* e *Le nostre storie*, *Il sole*, questi i loro titoli, seppur realizzati in maniera artigianale, confermano l'indispensabilità per il docente di costruire una «scuola nuova» attraverso il protagonismo infantile e il dialogo continuo e costante con la realtà.

Ciascuno meriterebbe un'indagine approfondita, non fattibile nell'economicità del saggio, anche per comprendere i limiti di tale operazione in termini di autenticità; è certo comunque che i ciclostili realizzati in classe contribuirono con una metodologia creativa, a svolgere un'azione di contrasto ai meccanismi di esclusione, saldando l'esperienza scolastica alla vita.

In *I bambini di Pietralata* (il primo nato) ci sono scritti e disegni che raccontano la borgata. Nel tentativo di restituire l'evoluzione del contesto, si restituiscono le interviste a figure quali il calzolaio, il vinaio, il fornaio, il giornalaio, il benzinaio per far comprendere ai ragazzi, in maniera semplice e immediata, i meccanismi socio-economici dei diversi mestieri e fornire loro una chiave di lettura; parimenti in *L'aquilone, L'astronave, L'arcobaleno, Le nostre storie*, *Il sole* sono sempre i bambini a raccontare, impegnati non solo ad apprendere, ma a comprendere il mondo, a carpirne segreti, a coglierne le sfumature proprio per non stare più ai margini, finalmente consapevoli dei loro diritti.

4. L'eredità di Albino Bernardini: spunti per la riflessione

L'attenzione agli ultimi, alle classi popolari, rimane una costante nella produzione del maestro che con il suo operato contribuì a creare le condizioni per la realizzazione di non poche tra le riforme più significative del processo di democratizzazione tra le quali, l'istituzione della scuola media unica (1962) e del tempo pieno (1971) e l'approvazione dei decreti delegati (1974).

In uno degli ultimi diari, dal titolo *Eppure gli volevo tanto bene! Storia di un ragazzo di borgata,* egli offre al lettore la storia di Salvatore e non perde occa-

[42] Cfr.: *La scrittura bambina. Interventi e ricerche sulle pratiche di scrittura dell'infanzia e dell'adolescenza,* in «Materiali di lavoro. Rivista di studi storici», n. 2-3, 1992 (nuova serie); Q. Antonelli, E. Becchi (a cura di), *Scritture bambine*, Laterza, Roma-Bari 1995.

[43] Non tutti, ma alcuni numeri dei suddetti giornalini sono conservati nel Fondo AB e costituiscono un'ulteriore fonte preziosa per documentare l'attività del maestro.

sione di rimarcare l'importanza delle grandi battaglie compiute per contrastare i danni di un'istituzione selettiva e punitiva nei confronti delle classi meno abbienti[44].

In questo senso è possibile parlare di «neorealismo pedagogico»[45]. In tutti i suoi scritti, pure in quelli rimasti inediti[46], è costante la presenza di un mondo altrimenti dimenticato, fatto di braccianti, di pastori, di operai, incontrati in terra sarda, ma anche nella periferia della capitale[47]. Un mondo che entra anche nei racconti per ragazzi, molti costruiti con l'espediente delle storie senza finale per allenare i bambini a trovare e a inventarsi sempre nuove soluzioni, rimarcando così la funzione politica dell'immaginazione per la costruzione di un mondo migliore.

Dopo il pensionamento, Bernardini proseguì con la partecipazione a incontri e dibattiti, soprattutto con le visite alle molte scuole d'Italia e all'estero per conoscere realtà diverse e portare la sua testimonianza. Il contatto vivo con le persone è un'altra forma di dialogo e di vicinanza ai problemi, un altro modo di promuovere emancipazione. Lo dimostra il fitto carteggio con ragazzi e insegnanti che scandirà l'ultima parte della sua esistenza; lo chiamerà un viaggio lungo trent'anni[48].

Egli ci lascia un'eredità feconda. Ancora oggi i suoi testi sono ripresi e valorizzati da chi vuole realizzare una scuola giusta, attenta a contrastare le disuguaglianze. Non è un caso che nel 2017 *Save the Children* organizzazione impegnata a tutelare i diritti dei bambini nel suo *Atlante dell'infanzia a rischio*. *Lettera alla scuola*, al fine di offrire spunti e stimoli fecondi per riaccendere il dibattito sul nostro sistema formativo e le sue lacune, abbia citato tra le esperienze più significative, nell'ambito del Movimento di Cooperazione Educativa (MCE), quella realizzata proprio da Bernardini[49]. Nel 2019 la ristampa di un *Anno a Pietralata* a cura di Edizioni Conoscenza[50] è stato un altro segnale dell'attualità della proposta pedagogica del maestro in tempi di liberismo, di derive e processi di burocratizzazione che tendono a snaturare il processo di apprendimento riducendolo a un'arida performance.

Dopo la pandemia l'esigenza di un'attenzione agli ultimi è emersa con maggior forza. A Roma la Rete delle scuole popolari che raduna esperienze che te-

[44] Bernardini, *Eppure gli volevo tanto bene! Storia di un ragazzo di borgata,* Kimerik, Patti 2009.

[45] L'espressione è di E. Detti ed è stata proposta durante la giornata di studio dal titolo: *Albino Bernardini: tracce e memorie di un maestro*, tenutasi il 26 marzo 2019 al MuSEd.

[46] Da un'analisi del FAB appena riordinato è possibile trovare racconti composti tra gli anni 1971-1993 e favole e filastrocche scritte tra il 1987-1993.

[47] A riguardo è possibile vedere anche il volume scritto con T. Mameli, *Storie di gente comune*, Edizioni Castello, Cagliari 1993.

[48] Bernardini, *Un viaggio lungo trent'anni*, Edizioni Castello, Cagliari 1996; in questo volume è confluito parte del carteggio. Molte di quelle lettere sono oggi conservate nel FAB presso il MuSEd.

[49] Cfr. *Atlante dell'infanzia a rischio. Lettera alla scuola*, a cura di G. Cederna, Save the Children-Enciclopedia Treccani, [Roma] 2017, pp. 38, 49.

[50] Il volume è stato introdotto e curato da chi scrive.

stimoniano la necessità di costruire spazi di riflessione pedagogica e di azione sociale e comunitaria, presidiando il territorio con forme di muto aiuto e di solidarietà[51], ha riproposto in più occasioni la rilettura di *Un Anno a Pietralta*, traendone lo slancio e il senso di un operare che si sottrae ad un sistema che rischia ancora di escludere.

Del resto, i recenti rapporti hanno documentato l'inasprirsi delle disuguaglianze e non è certo questa la sede per richiamare i dati e svolgere un'analisi approfondita sulle cause[52].

Pur con le dovute contestualizzazioni, ci sembra, quindi, di poter affermare che figure come quella di Albino Bernardini vadano riscoperte e riproposte perché hanno ancora molto da insegnare per i motivi, che in questo contributo, seppur in modo sintetico e non approfondito, si è cercato di tratteggiare, tra cui spiccano senza alcun dubbio l'indignazione per le ingiustizie e il coraggio di combatterle. Una lezione che non può certo essere dimenticata in tempi dove si è riacceso il dibattito sul merito e sull'efficienza, rischiando, se non di sconfessare, comunque di dimenticare le tante battaglie combattute per la democratizzazione della scuola.

In chiusura, si propone perciò lo stralcio di una filastrocca rimasta inedita e composta dal maestro sardo al ritorno dal suo viaggio in America da cui traspare ancora una volta, contro ogni forma di indifferenza, l'interesse vivo per l'uomo proprio di un «maestro del riscatto»[53], di un «militante generoso»[54] che contribuì decisamente con slancio creativo e autentica passione educativa a imprimere un nuovo corso alla scuola italiana.

«[…] Tutto è grande nell'America grande:
strade, fiumi, macchine, ponti e poliziotti;
[…] Tanta gente ho visto camminare
sui marciapiedi:
uomini, vecchi, bambini,
bianchi, neri,
spagnoli, italiani, cinesi,
brasiliani e portoricani,
non ho visto l'uomo.
Uomini saltare altri uomini ho visto,

[51] Grazie a un progetto finanziato nel 2023 dal Dipartimento di Scienze della Formazione di Roma Tre, dal titolo *L'altra scuola. Esperienze di educazione popolare tra apprendimento e riscatto sociale,* chi scrive è impegnata proprio in questi mesi ad analizzare e sistematizzare queste esperienze riannodando i fili di una storia che rappresenta un patrimonio da salvaguardare e valorizzare.

[52] Si veda, ad esempio, C. Borgna, E. Struffolino, *Una scuola diseguale*, in «il Mulino», n. 4, 2022, pp. 87-95.

[53] R. Rizzi, *Un maestro del riscatto. Dalla Barbagia alla borgata romana un costante impegno d'educazione sociale*, in *Albino Bernardini i novant'anni di un Maestro*, Convegno di studi (Lula, 9-10 novembre 2007), a cura di G. Monni, Amministrazione Comunale di Lula, Lula 2010, pp. 51-65.

[54] Rodari, *Introduzione*, in Bernardini, *La supplente,* cit., pp. X-XI.

distesi sulla terra nuda,
ubriachi, stracciati, drogati,
nessuno si voltava, guardava
all'ombra dei grattacieli.
Anch'io ho saltato,
ho guardato;
la gente sussurrava, mormorava perché guardavo,
pensavo all'uomo a terra;
uomo strano mi han creduto;
perché ho osservato l'uomo caduto.
Chi cade non vale nella grande America,
non compra, non vende, non può essere sfruttato,
non è uomo, uomo americano […]»[55].

[55] FAB, serie 1, ss. 1, sss. 2, fasc. 2, b. 8.

Gli Autori

Francesca Borruso è professoressa di Storia dell'infanzia e della pedagogia e di Storia della scuola e delle istituzioni educative presso l'Università degli Studi Roma Tre. I suoi principali interessi di ricerca riguardano l'educazione femminile (F. Borruso, R. Gallelli, G. Seveso (a cura di), *Dai saperi negati alle avventure della conoscenza. Esclusione ed emancipazione delle donne nei percorsi educativi fra storia e attualità,* Unicopli, Milano 2022), la storia della scuola e la storia dell'infanzia nella contemporaneità (F. Borruso, *Infanzie*, Franco Angeli, Milano 2019).

Lorenzo Cantatore è professore ordinario nell'Università degli Studi Roma Tre, dove insegna Letteratura per l'infanzia e Storia sociale dell'educazione, dirige il MuSEd (Museo della Scuola e dell'Educazione) e coordina il dottorato di ricerca in Teoria e Ricerca Educativa e Sociale. È autore e curatore di volumi, saggi e cataloghi sulla storia dell'educazione in Italia fra Otto e Novecento. Ha dedicato numerosi studi alla figura di Giuseppe Lombardo Radice e ha curato una nuova edizione di G. Lombardo Radice, *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, Introduzione e cura di L. Cantatore, Edizioni Conoscenza, Roma 2022.

Roberto Colozza insegna Storia contemporanea all'Università della Tuscia, Viterbo. Ex normalista, ha alle spalle una lunga esperienza di studio e ricerca a livello internazionale. Al suo attivo quattro monografie, tra cui: R. Colozza, *Partigiani in borghese. Unità Popolare nell'Italia del dopoguerra*, FrancoAngeli, Milano 2015; Id., *L'affaire 7 aprile. Un caso giudiziario tra anni di piombo e terrorismo globale*, Einaudi, Torino 2023.

Carmela Covato è stata professoressa ordinaria presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre dove ha insegnato Storia della Pedagogia e dove ha diretto, dal 2002 al 2012, il Museo della Scuola e dell'Educazione "Mauro Laeng". Ha partecipato a numerosi progetti di ricerca di interesse nazionale e internazionale. È autrice di saggi e volumi sulla storia dell'educazione con particolare riferimento alla storia dell'istruzione femminile, dell'infanzia, della paternità e, più di recente, alla storia delle emozioni. Fra i suoi lavori più recenti: C. Covato, *Pericoloso a dirsi. Emozioni, sentimenti, divieti e trasgressioni nella storia dell'educazione*, Unicopli, Milano 2018; Ead., *L'itinerario pedagogico del marxismo italiano. Nuova edizione*, Edizioni Conoscenza, Roma 2022.

Raffaello Ares Doro è dottore di ricerca in Storia d'Europa presso l'Università degli Studi della Tuscia, in cotutela con l'Université Paris 2 Panthéon-Assas. Cultore della materia in Storia contemporanea presso l'Università della Tuscia,

insegnante di Lettere nella scuola secondaria di II grado, si occupa di storia della radio e della televisione e di propaganda politica in Italia e in Europa. Tra le sue pubblicazioni più recenti: R.A. Doro, *I presidenti della Repubblica in Italia e in Francia: trasformazioni radiotelevisive e protagonismo mediatico (1969-1981)*, in G. Orsina e M. Ridolfi (a cura di), *La Repubblica del presidente. Istituzioni, pedagogia civile e cittadini nelle trasformazioni delle democrazie*, Viella, Roma 2022, pp. 259-279; Id., *La televisione italiana nella crisi del 1992*, in «Diacronie. Studi di Storia contemporanea», n. 49, 2022, pp. 154-175.

Massimiliano Fiorucci, attualmente Rettore dell'Università degli Studi Roma Tre, è professore ordinario nel Settore Scientifico-Disciplinare M-PED/01 e insegna Pedagogia generale, sociale e interculturale. Dal 2017 al 2022 è stato Direttore del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre. I suoi interessi di ricerca vertono principalmente sulla pedagogia sociale e interculturale con particolare attenzione al tema della dell'inclusione degli allievi con background migratorio, delle disuguaglianze sociali e della dispersione. Si occupa, inoltre, di pedagogia generale e sociale, educazione e formazione degli adulti, analisi dei bisogni formativi, qualità della formazione. È autore di oltre 250 pubblicazioni.

Patrizia Gabrielli, docente di Storia contemporanea e Storia di genere (Università di Siena), collabora con varie riviste, dirige «Storia e problemi contemporanei». È autrice di diversi saggi e volumi dedicati all'associazionismo femminile, all'antifascismo, all'Italia repubblicana, alle scritture della gente comune.

Alexander Höbel, docente a contratto di Storia contemporanea presso l'Università di Napoli Federico II e di Metodologia della ricerca storica presso l'Università di Cassino e del Lazio meridionale, collabora con la Fondazione Gramsci. Responsabile di redazione della rivista «Studi Storici», fa parte della redazione romana di «Historia Magistra». È autore dei libri: A. Höbel, *Il Pci di Luigi Longo (1964-1969)*, Esi, Napoli-Roma 2010; Id., *Luigi Longo, una vita partigiana (1900-1945)*, Carocci, Roma 2013; e di vari saggi sulla storia del comunismo e dell'Italia contemporanea.

Chiara Meta è professoressa associata di Storia della pedagogia e di Storia dei processi culturali e formativi, presso l'Università degli Studi Roma Tre. Tra i suoi principali interessi di ricerca si segnalano la storia dei modelli educativi destinati alle donne tra Ottocento e Novecento (C. Meta, *Narration and identity construction in the practice of autobiography. Two cases of female narratives: Ida Baccini and Elena Raffalovich Comparetti,* in «History of Education & Children's Literature», xvii/1, 2022, pp. 77-99) e il pensiero educativo di Antonio Gramsci (Ead., *Il soggetto e l'educazione in Gramsci. Formazione dell'uomo e teoria della personalità,* Bordeaux, Roma 2019).

Maurizio Ridolfi è professore ordinario di storia contemporanea all'Università della Tuscia (Viterbo). Ha fondato nel 1993 e coordina (con F. Conti) la direzione della rivista «Memoria e Ricerca» (il Mulino). È membro del comitato consultivo di riviste di storia in Francia («Parlement (s)»), Spagna («Pasado y Mémoria», «Alcores») e Portogallo («Ler Historia»). Più volte *visiting professor* all'estero (in particolare a Parigi, EHESS e SciencesPo), ha insegnato anche a Roma Tre. Presiede il Centro di Studi Europei e Internazionali (CSEI). Si occupa di storia della politica nei suoi aspetti sia istituzionali sia educativi e simbolico-rituali.

Roberto Sani è professore ordinario di Storia dell'educazione nell'Università degli Studi di Macerata. Coordinatore del «Centro di documentazione e ricerca sulla storia del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia» e del «Centro di studi e documentazione sulla storia dell'Università» del medesimo Ateneo, ha fondato e dirige la rivista scientifica internazionale «History of Education & Children's Literature». È autore di diverse monografie e di numerosi saggi e articoli sulla storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche in epoca moderna e contemporanea e sulla politica scolastica italiana tra Otto e Novecento. Fra i suoi lavori più recenti: R. Sani, *La Santa Sede e l'emigrazione italiana all'estero tra Otto e Novecento. Tra esigenze pastorali e impegno per la preservazione dell'identità nazionale*, Studium, Roma 2021; Id., *Education, school and cultural processes in contemporary Italy*, EUM, Macerata 2018.

Luca Silvestri è dottore di ricerca in "Cultura, Educazione e Comunicazione" e cultore della materia presso le cattedre di Storia dell'infanzia e della pedagogia, Storia della scuola e delle istituzioni educative e Storia sociale dell'educazione presso l'Università degli Studi Roma Tre. Autore di numerosi saggi, tra i quali si segnalano: L. Silvestri, *Momenti della pedagogia marxista nell'Italia repubblicana attraverso le immagini*, in C. Covato, *L'itinerario pedagogico del marxismo italiano: nuova edizione*, Edizioni Conoscenza, Roma 2022, pp. 221-274; Id., *La biblioteca di Mario Alighiero Manacorda: un ritratto attraverso i libri*, in E. De Pasquale, P. Storari (a cura di), *Libri esemplari. Le biblioteche d'autore a Roma Tre*, Roma TrE-Press, Roma 2022, pp. 83-91.

Elena Zizioli è professoressa associata di Pedagogia Generale e Sociale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre ed è membro del Consiglio Scientifico del MuSEd (Museo della Scuola e dell'Educazione "Mauro Laeng"). Ha all'attivo monografie, saggi ed articoli, tra quelli più recenti e inerenti al tema trattato si segnalano: E. Zizioli, *Infanzie nella periferia romana. La scuola come laboratorio sociale e creativo* in Borruso (a cura di), *Memoria, infanzia, educazione. Modelli educativi e vita quotidiana tra Otto e Novecento,* Roma TrE-Press, Roma 2021, pp. 217-235; Ead., *Cantieri pieni di libri: le biblioteche private di Albino Bernardini e Maria Luisa Bigiaretti,* in E. Pasquali, P. Storari (a cura di), *Libri esemplari. Le biblioteche d'autore a Roma TRE,* Roma TrE-Press, Roma 2022, pp. 27-29.

Indice dei nomi

A
Abdel-Malek, A., 115
Abs, R., 115n
Accardo, S., 104n
Accornero, A., 64n, 65
Affinati, E., 162n
Agosti, A., 56n, 64n, 113n
Alberti, A., 174n
Alfonsi, A., 26n
Alicata, M., 63, 84, 86, 99 e n, 100 e n, 101, 137, 145 e n, 146
Almirante, G., 67, 69 e n, 71-72, 74
Althusser, L., 97n, 139 e n, 140, 142-143
Amati, M., 167 e n, 168n
Ambrogio, I., 86, 151
Andriola, F., 73n, 75n
Angelini, C., 141n
Angelucci, A., 88n
Antonelli, Q., 183n
Antonetti, N., 27n
Aragno, G., 88n
Aramini, D., 26n
Arian Levi, G., 42n
Ascenzi, A., 23n, 92n, 95n, 102n, 103n, 135n, 136n, 138n, 175n
Avet, R., 26n
Baldacci, M., 28n, 83n, 84n, 86 e n, 141n, 162n

B
Baldissara, L., 29n
Bandini, G., 103n
Banfi, A., 85 e n, 99n
Banti, A., 54 e n
Baravelli, A., 50n
Barbagallo, F., 29n, 63n
Barbagli, M., 87n, 96 e n, 97n, 98n, 99n, 103 e n
Barbera, A., 19n
Bard, Ch., 50n
Barret, P., 117n
Barthes, R., 49n
Barzini, B., 49n
Bassi, A., 99n
Bassi, G., 28n, 49n
Basso, L., 110-111, 114 e n, 115, 116 e n
Battaglia, R., 99n
Battegazzorre, F., 21n
Bauer, R., 34n
Becchi, E., 183n
Becker, J.-J., 113n
Beethoven, L. van, 168
Bellassai, S., 26n, 64n
Benini Mussi, L., 149n
Benson, B., 126
Benvenuto, Giorgio, 121
Benvenuto, Guido, 162n
Berdini, P., 165n
Berlinguer, E., 12, 28-30, 62 e n, 63, 65-66, 69
Berlinguer, L., 176n
Berlusconi, S., 67
Bernardini, A., 176 e n, 177e n, 178 e n, 179 e n, 180 e n, 181 e n, 182 e n, 183, 184 e n, 185 e n
Bertoni Jovine, D., 33n, 54, 84, 85 e n, 87 e n, 89, 90 e n, 91 e n, 92n, 99e n, 102n, 104n, 136, 139n, 144, 176, 179 e n
Betta, B., 42n
Betti, C., 103n, 137, 138n
Bettinelli, E., 19n
Bianco, A., 124n
Bigazzi, F., 113n
Bigiaretti, M.L., 105 e n
Bini, G., 95n, 122n
Bobbio, N., 66
Boeri, M.G., 122n
Bonini, F., 19n
Bordieu, P., 97n, 98n,99n
Borelli, R., 99n
Borghi, L., 42n, 88, 103n
Borgna, C., 185n
Boriani, M., 130n
Borruso, F., 13, 103n, 148n, 150n, 179n, 181n
Borsani, F.E., 42n
Bosco, G., 102
Bosio, G., 121
Bottai, G., 146
Bourdet, C., 109, 111 e n
Bourdieu, P., 174 e n
Brady, S., 47n
Bravo, A., 45 e n
Brecht, B., 126
Bridier, M., 115
Broccoli, A., 140 e n, 142-143
Bruni, G., 34 e n, 35
Bruzzone, A.M., 45n
Burman, B., 47n
Buron, R., 115 e n, 116
Buttiglione, R., 74

C
Caesar, K. (pseud. di Kaiser, K.), 25
Cafagna, L., 70n
Calefato, P., 47n, 49n,
Caligiuri, M., 27n
Callan, E., 17n
Cammarano, F., 51n
Cammelli, M., 19n
Candar, G., 113n
Cantatore, L., 14, 149n, 150n, 153n, 179n
Capitini, A., 26n, 101 e n, 121
Capozzi, E., 21n
Capperucci, V., 19n
Carbone, G., 150n
Cardini, A., 97a
Cardoni, P., 84n, 85n, 136n, 144
Carlucci, P., 19n
Carniti, P., 121

Casagrande, M., 36 e n, 99n
Casalena, C., 70
Casalini, M., 24n
Caselli, G.C., 29n
Cassagnes-Brouquet, J.S., 47n
Castagnez, N., 109n, 112n
Castelnuovo, G., 149
Catarci, M., 170n
Cau, M., 19n
Causarano, P., 119n, 122n
Cavazza, S., 124 e n, 125n, 126n
Ceauşescu, N., 73
Ceccherini, P., 149n, 150n
Ceci, G.M., 30n
Cederna, G., 184n
Cereseto, G., 119n
Ceriani, G., 53n
Cerón Ayuso, J., 111
Cervi, Mario, 76, 77n
Chavez, D., 117n
Chevènement, J.-P., 115n
Chiaia, M., 23n
Chiarante, G., 104n
Chiaretti, G., 125
Chiarotto, F., 57n
Chiosso, G., 37n, 100n
Ciari, B., 90, 105 e n, 180 e n
Ciliberto, M., 57n
Cioci, G., 48n
Cives, C., 90, 102n, 147n
Claparède, E., 180
Coates, K., 116
Codignola, E., 88, 103 e n, 137
Codignola, T., 95n, 98n, 99n, 110 e n, 111
Colarizi, S., 175n, 180n
Cole, D.J., 47n
Cole, G.D.H., 110 e n, 111 e n
Colozza, R., 13, 56n, 110n, 112n, 115n
Cometa, M., 47n
Condò, M., 113n
Corda Costa, M., 98n
Cornacchia, M., 130n
Cornelissen, C., 19n
Corsi, M., 23n
Cossiga, F., 77
Cotturri, G., 30n
Cousinet, R., 180n
Covato, C., 13, 23n, 84n, 88n, 89, 94n, 95n, 97n, 105n, 135n, 136n, 137n, 141 e n,143n, 144 e n, 151n, 160n, 180n
Crainz, G., 97n, 167n, 175n
Crane, D., 47n
Craveri, P., 22n
Craveri, S., 25
Crisafulli, V., 20 e n, 61
Croce, B., 57

D
D'Abbiero, P., 99n
d'Almeida, F., 50n, 51n
D'Apice, C., 165n, 175n
D'Attore, P.P., 22n
D'Orsi, A., 55n
Dahrendorf, R., 66
Damiani, A., 21 e n
Daniele, C., 57n, 84n
Dati, M., 126n, 127n
Dau Novelli, C., 23n, 27n
De Bartolomeis, F., 88, 103n
De Fort, E., 102n
De Gasperi, A., 39 e n, 48, 50, 83 e n
De Gaulle, C., 115
De Grazia, V., 50n
De Lemos, V., 115
De Luna, G., 40n
De Maria, C., 29n
De Mauro, T., 180n
De Sanctis, F., 57
De Sanctis, F.M., 124n
De Seta, V., 173n
Decroly, O., 180
Dei, M., 87n, 96 e n, 103
Deihl, N., 47n
Del Pero, M., 75n
Delai, N., 123n, 124n
Dell'Agnese, E., 46n
Deloye, Y., 18n
Demetrio, D., 124n
Detti, E., 179n, 184n
Dewey, J., 36, 89-90
Di Laura, A., 126
Di Maio, T., 23n
Di Nolfo, E., 20 e n
Doglio, C., 110 e n, 111n
Dolci, D., 121
Dondi, M., 69n
Donini, A., 86, 99, 144-145
Dore, L., 123n
Doro, R.A., 13
Dousset-Seiden, Ch., 47n
Dreyfus, M., 114n
Duclert, V., 113n
Durante, A., 99n

E
Einstein, A., 152
Emma, M., 97n
Engels, F., 139, 151
Enriques, F., 149
Ermini, G., 158
Erra, E., 73n

F
Fabre, J.-H., 157-158
Falconi, G., 55n
Fancello, F., 34n
Fanfani, A., 86, 88, 92n, 99, 102 e n
Farnè, R., 20n
Feci, S., 20n
Fermana, M., 53
Ferrarese, A., 34
Ferrarotti, F., 175n
Fimiani, E., 22n
Fincardi, M., 26n
Fini, G., 72-74
Fiori, S., 66n
Fiorucci, M., 14, 88n, 93n, 105n, 161n
Flach, J.M., 53n
Fletcher, C., 47n
Fo, D., 121
Foa, V., 33, 34 e n, 121
Fonseca Pimentel, E. de, 54
Fontana, J., 111n
Forenza, E., 145n
Formigoni, G., 26n, 40n
Francescangeli, E., 109n

Franceschini, F., 34
Franchini, S., 26n
Franco, F., 111-112
Freinet, C., 180
Freire, P., 163, 170 e n, 171
Frisone, A., 119n
Fruci, G.L., 18n
Fubini, G., 110n
Furlought, E., 50n

G
Gabrielli, P., 12, 18n, 22n, 24n, 48n, 52n
Gabusi, D., 27n
Gagliardi, A., 71n
Galfrè, M., 83n, 86n, 92n, 99n, 103n, 135n, 165n, 174n, 175
Galilei, G., 152
Galli, N., 44n
Gandhi, M.K., 165, 168
García Alcalá, J.A., 111n
Garibaldi, G., 56n
Garofalo, A., 48n
Gasparri, M., 73-74
Gattullo, M., 95n
Gaudio, A., 23n
Geary, D., 109n
Gentile, E., 71n
Gentiloni Silveri, U., 17n
Gerbi, S., 67n
Gerratana, V., 84n, 136
Gervasoni, M., 109n
Giancola, A., 49n
Gianini Belotti, E., 93n
Giannoni, A., 45n
Giasi, F., 152n
Gigli Marchetti, A., 49n
Gigon, F., 169
Ginsborg, P., 97, 102n
Giovagnoli, A., 92n
Gnoli, S., 49n
Goethe, W., 152
Gonella, G., 36, 37 e n, 38 e n, 39 e n, 40, 43
Gorbačëv, M.S., 66
Gordon, D.A., 112n
Gorz, A., 115
Gotor, M., 29n
Gramsci, A., 57-58, 60-61, 63, 84-85, 89, 90 e n, 91 e n, 94 e n, 99 e n, 136-137, 139, 141, 142 e n, 145-146, 147n, 147, 151, 152 e n, 154 e n, 160, 176n
Granella, A., 43n
Granese, A., 179n
Guareschi, G., 51
Gui, L., 104
Guillaumin, C., 47n
Gundle, S., 47n, 48n, 49n, 50n

H
Habermas, J., 31 e n
Hall, S., 110 e n
Harasim, F.G., 149 e n
Hartmut, H., 111n
Heater, D., 17n
Heurgon, M., 109n
Höbel, A., 12, 63n
Honecker, E., 73
Horn, G.-R., 108n, 112n

I
Iazzetti, S., 165n
Ignazi, P., 72n
Insolera, I., 165n
Iotti, N., 48

J
Jacovitti, F., 25
Jeanson, A., 115n, 116n

K
Kadar, J., 73
Kaiser, S.B., 47n
Karrer, L., 30n
Kenny, M., 109n
Kernalegenn, T., 109n
Kertzer. D.J., 52n
Kesler, J.-F., 113n
King, M.L., 168

L
La Malfa, U., 34n
La Porta, L., 60n
La Rocca, C., 141n
La Russa, I., 73
Labor, L., 115, 116 e n
Labriola, A., 58, 139
Langer, A., 163
Laporta, R., 88, 98n
Lenin (pseudonimo di V.I. Uljanov), 58, 60, 151
Leonardo da Vinci, 152
Leuzzi, M.C., 97n
Levi Arian, G., 42n, 121n
Lichtner, M., 122 e n, 176n
Liguori, G., 145n
Lin, C., 109n
Liucci, R., 67n
Lodi, M., 93, 121, 176n, 182
Lombardi, F.V., 35n
Lombardo Radice, Giuseppe, 91, 149 e n, 153 e n, 154n, 156, 157 e n, 158n, 159
Lombardo Radice, Giuseppina, 149
Lombardo Radice, Laura, 149
Lombardo Radice, Lucio, 84, 90, 99 e n, 103, 136, 144, 149 e n, 150 e n, 151, 152 e n, 153, 154 e n, 155 e n, 156 e n, 157 e n, 158 e n, 159, 160 e n, 176
Longo, G., 56n, 58 e n, 59, 63 e n
Lopez, G., 88n
Lozza, S., 99n
Lunghi, C., 48n
Lupo, S., 68n
Luporini, C., 43, 86, 99, 138 e n, 144, 145

M
Macciocchi, M.A., 54
Macioti, M.I., 161n
Magri, L., 115n
Maier, C.S., 17n
Makarenko, A.S., 154, 180 e n, 181 Malatesta, F., 99n
Malcom X (pseudonimo di M. Little), 168 Malfatti, M., 123
Malgeri, F., 34n, 67n

Mallet, S., 115 e n
Maltese, P., 154n
Mameli, T., 179n, 184n
Manacorda, M.A., 13, 22-23, 28n, 84 e n, 86, 87 e n, 91 e n, 93, 94 e n, 99, 136, 137 e n, 138-140, 141 e n, 142 e n, 143 e n, 144 e n, 145 e n, 146 e n, 147 e n, 148 e n, 150 e n, 176 e n
Mannheimer, R., 64n, 65
Manzi, A., 120
Maranini, G., 21n
Marchesi, C., 50, 99
Marchesini Gobetti, A., 99n, 176, 182 e n
Mariuzzo, A., 22n
Martellini, A., 26n
Martinelli, C., 101n
Martinelli, R., 60n
Martinet, G., 114n, 115-116
Marx, K., 58, 60, 66, 91, 139, 141-144, 151, 160
Massa, P., 114n
Mattera, P., 114n
Mazzetti, G., 165n, 175n
Mclaren, A., 48n
Meda, J., 25n, 105n
Medici, G., 86n, 101, 102
Melandri, L., 128-129
Melis, G., 21, 23n
Menasce Lupinacci, J., 53
Mendès-France, P., 115
Mennitti, D., 73n
Meta, C., 13, 23n, 84n, 91n, 99n, 136 e n, 137n, 144n, 154n
Mialet, M., 26n
Micaud, C.A., 111n
Milani, L. (don), 93 e n, 95, 97, 121, 166, 168-169, 174
Miller, A., 179n
Mills, C.W., 109 e n, 111
Miniati, S., 113n
Modica, E., 99n
Monni, G., 185n
Montanelli, I., 13, 67, 75-76, 77 e n, 79
Montesquieu, C.-L. de Secondat, 21n
Monti, Adriana, 129
Monti, Augusto, 33, 34 e n
Monti, G., 19n
Morandi, B., 126n
Morandi, M., 103n
Moro, A., 12, 26-29, 34, 41 e n, 42-44, 86, 92 e n
Moro, G., 30
Moro, R., 24n, 27n
Mosca, G., 73
Moscovici, S., 52n
Moss, R., 47n
Mosse, G., 48n
Mosse, G.L., 26n
Mussolini, B., 47-48, 75

N
Natali, A., 53
Natoli, C., 150n
Natta, A., 42n, 85 e n, 99n, 144-145, 146 e n, 147
Nenni, P., 19, 48, 50, 112
Nicchiarelli, S., 24n
Noce, T., 24n
Nodolini, A., 47n
Novelli, E., 21n, 30n
Nuvolati, G., 50n

O
Olivetti, A., 168
Oliviero, S., 96n, 97n, 103n, 144n, 148n
Orecchia, M., 174n
Orsina, G., 17n, 30n
Ortega y Gasset, J., 21n
Owen, R., 142

P
Pacchi, C., 162n
Paggi, L., 67n, 79n
Pagnoncelli, L., 122n
Pajetta, G.C., 62
Panvini, G., 69n, 109n
Pareto, V., 21n
Parisella, A., 34n
Parkins, W., 51n
Parlato, G., 70n
Pasolini, P.P., 175n
Pasquali, E., 180n
Passeron, J.C., 97n
Pastoreau, M., 47n
Pazzaglia, L., 35n, 37n, 41n, 44n
Perticari, P., 178n
Pertini, S., 30
Piaget, J., 180
Picariello, A., 27n
Pintor, G., 151
Pironi, T., 103n
Pivato, M., 24n
Pivato, S., 24n
Platone, F., 84n, 136
Pollock, G., 50n
Pombeni, P., 19n
Pons, S., 29n, 60 e n
Popper, K., 21n
Portelli, A., 93n
Possieri, A., 29n
Pozzetta, A., 24n, 58 e n, 59n, 61n, 62n, 63n
Preziosi, E., 25n
Proto, M., 149n
Pruneri, F., 28n, 55 e n, 56 e n, 61n, 64n, 99n
Puglielli, E., 161n

Q
Quagliariello, G., 17n, 22n
Quintavalle, A.C., 47n

R
Ragazzini, D., 36n, 122n
Raimo, C., 162n
Ranci, C., 162n
Rapone, C., 91n
Ravveduto, M., 18n, 50n
Reale, O., 34n
Repetti, L., 25n
Riall, L., 47n
Rico, E.G., 111n
Ridolfi, M., 12, 18n, 19n, 20n, 22n, 23n, 27n, 28n, 19n, 30n, 46n, 52n
Rigano, G., 26n
Riva, V., 113n
Rocard, M., 110 e n, 115n
Rocco, A., 78
Rodari, G., 25 e n, 176, 177 e n, 182, 185n

Rodriguez Garavito, C., 117n
Rogante, E., 64n
Roghi, V., 25n, 26n, 169n
Romualdi, P., 71, 73
Rosi, D., 42n
Rossanda, R., 115n
Rossetti Pepe, G., 123n
Rossi Doria, A., 18n
Rossi Doria, M., 34n
Rossi, L., 56n
Rossi, M.G., 41n
Rossi, M.M., 54
Rossini, G., 40n
Rossini, I., 24n
Rostan, M., 97n
Ruffilli, R., 40n
Ruspini, E., 46n
Rutschky, K., 178 e n

S
Salazar, A. de O., 69
Salvati, M., 30n, 46n
Sandewsky Scelba, T., 53
Sani, R., 12, 23n, 35n, 37n, 41n, 42n, 43n, 92n, 95n, 102n, 103n, 135 e n, 136n, 138n, 175n
Santamaita, S., 96n
Santoni Rugiu, A., 90 e n, 98 e n, 103 e n, 104n
Sanzo, A., 28n
Saraceno, C., 46n
Saragnese, L., 144n, 147n
Sardelli, R., 93 e n, 105n, 161 e n, 162-164, 166 e n, 168, 169 e n, 170, 171 e n
Sartori, G., 34
Scaglia, E., 150n
Scannavini, K., 161n
Scarpellini, E., 47n
Schettini, L., 47n
Schucht, G., 152
Sciolla, L., 30n
Scoppola, P., 18n, 31n, 33n, 44 e n, 67n
Scorza, G., 149
Scotti, M., 117n
Sebastiani, C., 64n, 65
Semeraro, A., 84n, 96n, 136n, 144 e n, 145n
Serci, M.A., 53n
Silvestri, L., 15, 141n
Socrate, F., 104n
Soddu, P., 29n, 30n
Soldani, S., 96n, 97n
Sorcinelli, P., 104n
Sorgonà, G., 13, 69n, 74n, 77n, 136n
Sotgiu, G., 99n
Spagnolo, C., 83n
Spinella, M., 55, 59
Stalin, I.V. (pseudonimo di I.V. Džuga vili), 58, 73
Sternberger, D., 31n
Storari, P., 180n
Struffolino, E., 185n

T
Tarchi, M., 70n
Targhetta, F., 120n
Tarroni, E., 42n
Taviani, E., 28n
Teodori, M., 108n
Togliatti, P., 23, 28, 48, 50, 56, 57 e n, 58 e n, 59, 60 e n, 61 e n, 62 e n, 63, 84 e n, 136
Tomasi, T., 102n, 135n
Tonelli, A., 24n, 28n, 59 e n, 63n
Tonucci, F., 173n
Topham, T., 116
Tornesello, M.L., 119n, 121n, 123n, 125n, 174n
Trasforini, M.A., 48n, 49n, 50n
Tremaglia, M., 72 e n, 73
Trentin, B., 93n, 121, 122 e n
Trivella, L., 53n
Turbin, C., 47n
Turco, L., 24n
Turi, G., 96n, 152n
Turone, S., 93n

U
Ulivieri, S., 97n

V
Vacca, G., 57n, 92n
Vaj, A., 42n
Valente, N., 174n
Valiani, L., 33, 34n
Valle, U., 19, 20n
Valli, B., 49n
Vanni, A., 104n
Varlese, L., 119n
Vecchio, G., 25n
Ventrone, A., 19n
Venturini, M., 99n
Vico, G., 57
Vincent, J.-M., 115
Viroli, M., 32n
Visalberghi, A., 88, 95n
Vitale, V., 145n
Vittoria, A., 29n, 58n, 84n, 149n, 150n
Vivaldi, A., 168
Volpicelli, L., 90 e n
Voulgaris, Y., 92n
Vygotskij, L.S., 180

W
Washburne, C., 35n, 36, 39
Withe, S.F., 35n

Z
Zappa, F., 86 e n, 103n, 136
Ždanov, A., 59
Zizioli, E., 14, 105n, 180n, 181n

Il volume affronta, in un serrato e inedito confronto storiografico che ha visto coinvolti storici dell'educazione e storici contemporaneisti, il rapporto fra educazione e politica nell'Italia repubblicana, in relazione alla costruzione di una nuova cittadinanza e all'influenza delle culture politiche, dello sviluppo dell'istruzione e della scuola del secondo dopoguerra nei nuovi percorsi culturali e identitari. Le questioni indagate da studiosi accreditati ma anche da giovani ricercatori seguono tre traiettorie tematiche: categorie, linguaggi e pratiche educative; temi del dibattito; i protagonisti. Il volume evidenzia come la pedagogia civile della Repubblica si esplichi attraverso pratiche e codici di comunicazione educativa che coinvolgono attori statali e non, movimenti politici, associazioni sociali e culturali.

Carmela Covato è stata professoressa ordinaria presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre dove ha insegnato Storia della Pedagogia. È autrice di saggi e volumi sulla storia dell'educazione con particolare riferimento alla storia dell'istruzione femminile, dell'infanzia, della paternità e, più di recente, alla storia delle emozioni. Fra i suoi lavori più recenti: C. Covato, *Pericoloso a dirsi. Emozioni, sentimenti, divieti e trasgressioni nella storia dell'educazione,* Unicopli, Milano 2018; Ead., *L'itinerario pedagogico del marxismo italiano. Nuova edizione,* Edizioni Conoscenza, Roma 2022.

Chiara Meta è professoressa associata di Storia della pedagogia e di Storia dei processi culturali e formativi, presso l'Università degli Studi Roma Tre. Tra i suoi principali interessi di ricerca si segnalano la storia dei modelli educativi destinati alle donne tra Ottocento e Novecento (C. Meta, *Narration and identity construction in the practice of autobiography. Two cases of female narratives: Ida Baccini and Elena Raffalovich Comparetti*, in «History of Education & Children's Literature», XVII/1, 2022, pp. 77-99) e il pensiero educativo di Antonio Gramsci (Ead., *Il soggetto e l'educazione in Gramsci. Formazione dell'uomo e teoria della personalità*, Bordeaux, Roma 2019).

Maurizio Ridolfi è professore ordinario di storia contemporanea all'Università della Tuscia (Viterbo). Ha fondato nel 1993 e coordina (con F. Conti) la direzione della rivista «Memoria e Ricerca» (il Mulino). È membro del comitato consultivo di riviste di storia in Francia («Parlement (s)»), Spagna («Pasado y Mémoria», «Alcores») e Portogallo («Ler Historia»). Più volte *visiting professor* all'estero (in particolare a Parigi, EHESS e SciencesPo), ha insegnato anche a Roma Tre. Presiede il Centro di Studi Europei e Internazionali (CSEI). Si occupa di storia della politica nei suoi aspetti sia istituzionali sia educativi e simbolico-rituali.

ROMA TRE
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI