

La cultura dell'educazione e le sue trasformazioni nel passaggio critico degli anni Sessanta /Settanta: conversazioni con Carmen Betti

The culture of education and its transformations in the critical passage of the Sixties / Seventies: conversations with Carmen Betti

Letterio Todaro

e-mail: l.todaro@unict.it
Università di Catania. Italy

Carmen Betti è tra le figure di riferimento della ricerca italiana in area storico-educativa. Per diversi anni ha insegnato presso l'Università di Firenze, rappresentando con i suoi lavori e con i suoi studi, una voce autorevole e notevolmente qualificata nel panorama italiano della disciplina. L'incisività dei suoi lavori ha contribuito a rafforzare il riconoscimento di una tradizione che porta a individuare nella sede fiorentina una «scuola» di alto profilo dell'accademia italiana nell'ambito degli studi di storia dell'educazione. La sua ricerca ha evidenziato un costante impegno a segnalare lungo i sentieri della storia dell'educazione un cantiere aperto per la costruzione di valori civili, indicando quali criteri «orientatori» dell'impegno intellettuale che caratterizza il lavoro dello storico dell'educazione la tensione a legare la lettura storica dei processi formativi con i motivi della conquista collettiva di spazi di libertà, di democrazia, di emancipazione. Recentemente ha ricoperto la funzione di Segretaria del Centro Italiano per la Ricerca Storico Educativa, segnando con il suo impegno l'attivazione di importanti strumenti di raccordo a servizio della comunità scientifica italiana degli storici dell'educazione e offrendo un contributo qualificante per spingere in avanti le piste della ricerca sul terreno della storia dell'educazione.

Per dare avvio alla conversazione mi sembra perciò utile chiedere all'interlocutrice una breve presentazione del proprio percorso professionale e un aiuto nel ricordare,

attraverso anche spunti di memoria personale, i punti salienti che hanno segnato l'evoluzione del suo profilo di studiosa.

1. L'intervista

Letterio Todaro (L.T.): *Professoressa Betti, può aiutarci nel ricostruire a grandi linee i tratti che hanno segnato lo sviluppo del suo percorso di studio e di ricerca? Come ha iniziato a interessarsi di storia dell'educazione e quali passaggi hanno caratterizzato, nel tempo, lo sviluppo di un itinerario che appare, in riferimento alla selezione dei temi e dei motivi conduttori che hanno organizzato i suoi numerosi lavori, piuttosto ampio, diversificato e articolato?*

Carmen Betti (C.B.): Mi sono laureata in Pedagogia nei primi anni Settanta e ho dunque frequentato l'università nei torridi anni della contestazione studentesca. Ho insegnato per qualche tempo nella scuola elementare prima della laurea, poi sono transitata nelle scuole medie ad insegnare Italiano-Storia-Geografia. In seguito, nel 1979, sono passata, previo concorso, nei ruoli dei direttori didattici di Firenze e nel 1989 ho vinto l'associazione universitaria, sempre a Firenze, dove poi nel 2000 sono diventata ordinaria di Storia della pedagogia.

Ho cominciato a collaborare in sede universitaria, all'indomani della laurea, ad alcune ricerche di carattere pedagogico e didattico. La mia tendenza a «guardare indietro» per meglio capire l'evoluzione delle tematiche di cui mi occupavo, non ha tardato però ad emergere. Così, pressoché naturalmente ma non senza difficoltà sul piano metodologico, non padroneggiando i ferri del mestiere, mi sono addentrata nei territori storiografici. Il mio mezzo-secolare lavoro di ricerca storico-pedagogica e storico-educativa ha privilegiato alcuni itinerari che sono riaffiorati nel tempo, assumendo una sempre maggiore articolazione e complessità. Inizialmente mi sono occupata di ideologia, di cui sono venuta esaminando via via l'incidenza in diversi contesti di vita, scolastici ed extrascolastici e in situazioni strutturate e non (*Per una valutazione pedagogica del fumetto disneyano*, 1973; *La scuola davanti al mito pubblicitario*, 1975; *L'ideologia del lavoro nella storia della borghesia*, 1978; *Il lavoro nella scuola fra attivismo e marxismo*, 1978). Un altro tema che ho approfondito, di seguito, ha riguardato l'organizzazione del tempo libero giovanile durante il ventennio fascista, nel suo rapporto di continuità/discontinuità con il tempo-scuola (*L'Opera Nazionale Balilla e l'educazione fascista*, 1984; *La formazione dell'italiano fra scuola e partito*, 1990; *Giovani e giovanissimi in camicia nera*, 1993). Occupandomi del periodo fascista, è emerso il nodo dei rapporti Stato-Chiesa, cosicché mi è sorto il desiderio di esaminare la storia dell'insegnamento religioso in Italia, tema persistente e pervasivo dei dibattiti politico-scolastici, che ho ricostruito a partire dal periodo unitario fino all'ultimo decennio del secolo scorso (*Accordi e disaccordi fra i neoidealisti sull'insegnamento della religione all'inizio del secolo*, 1993; *La religione a scuola tra obbligo e facoltatività*, 1989; *Sapienza e timor di Dio. La religione a scuola nel nostro secolo*, 1992; *Educazione e Concordato: l'educazione religiosa a scuola*, 2010). Dall'insegnamento della religione, ho poi virato verso la lenta e faticosa evoluzione del sistema scolastico italiano e, al suo interno, di quella del ruolo di chi vi ha operato: maestri, professori, dirigenti. Un lavoro che si è protratto per una quindicina di anni sia pur in parallelo con altri. (*La formazione dei maestri nel periodo*

fascista, 1996; *La prodiga mano dello Stato*, 1998; *La Commissione d'indagine e gli insegnanti*, 1998; *La formazione dei docenti di base: problemi e prospettive*, 2000; *I "Diritti della scuola" e il triennio conteso*, 2003; *La formazione alla docenza in Italia fra storia e cronaca*, 2010). Dalla fine degli anni Novanta del secolo scorso, per all'incirca un altro decennio, il nucleo fondante la mia ricerca ha riguardato l'editoria scolastica e pedagogica a partire dall'Ottocento fino al Novecento inoltrato, privilegiando la realtà toscana. I risultati sono stati resi pubblici attraverso numerose pubblicazioni e due convegni di studio svolti entrambi a Firenze fra il 2003 e il 2005: (*L'editoria scolastica emergente a Firenze*, 2000; le diverse voci relative agli editori fiorentini nei due repertori intitolati *TESEO*, 2004 e 2008; *Percorsi del libro per la scuola fra Otto e Novecento. La tradizione toscana e le nuove realtà del primo Novecento in Italia*, 2004; *L'editoria scolastica della Bemporad. Fortuna e declino*, 2007; *Los editores de Pinocho, Paggi y Bemporad*, 2008; *Cultura, educazione ed editoria a Firenze nel primo Novecento*, 2009; *Fra avventure e disavventure imprenditoriali: il caso di Paggi e Bemporad gli editori di Pinocchio*, 2011; *Per una storiografia delle edizioni scolastiche*, 2011; *Paggi y Bemporad, los artifices de Collodi* (2015); «*La Vita Scolastica*» e il dibattito politico-scolastico e pedagogico: *sintonie, distonie, silenzi (1947-1968)*, 2017). Le mie ricerche in questi ultimi anni si sono di nuovo orientate verso l'istituzione scolastica, secondo una prospettiva di analisi però diversa dal passato, quella dell'educazione alla cittadinanza e delle pratiche inclusive. In questa prospettiva, un'attenzione particolare è stata rivolta alla figura e all'opera di don Milani, nonché al suo impegno tensionale rivolto ai marginali, oggetto di discussione anche in un convegno internazionale di studio svolto a Firenze nel maggio 2007, in occasione dei quaranta anni dalla scomparsa del priore di Barbiana (*Don Milani fra storia e memoria, la sua eredità quarant'anni dopo*, 2009). Parallelamente, è stata riservata una costante attenzione agli sviluppi della storiografia educativa e ai problemi della metodologia della ricerca, rivoluzionata anche dalla sempre più marcata dimensione internazionale. Oltre all'accennato lavoro di ricerca in ambito storico-educativo, costanti sono stati i rapporti di scambio sia a livello nazionale che internazionale, mediante la partecipazione a seminari e a convegni di studio, come relatrice. Per due trienni, dal 2008 al 2010 e dal 2013 al 2015 ho inoltre ricoperto la carica di Segretaria del Centro Italiano per la Ricerca Storico-educativa (CIRSE), l'associazione che riunisce i docenti e i ricercatori italiani di tale settore. Faccio inoltre parte dei comitati scientifici di numerose collane editoriali di diverse riviste nazionali e internazionali.

L.T.: *L'uscita del numero monografico di «Espacio Tiempo y Educacion» relativa al primo semestre del 2018 propone di riprendere a largo raggio una riconsiderazione del valore di cesura epocale che la stagione di passaggio fra gli anni Sessanta e Settanta rappresenta per la storia dell'educazione. Possiamo dire, che in virtù di un sommovimento profondo che maturò lungo il crinale di quegli anni, l'educazione ha cambiato decisamente volto e che tutto un mondo che esisteva prima – se vogliamo utilizzare un termine fortunato suggerito da Massimo Recalcati – è 'evaporato', aprendo un compito, per gran parte ancora in corso, di attribuzione di un nuovo dominio simbolico relativamente a ciò che l'educazione a livello collettivo esprime e significa. Partiamo da qui: se è vero che la lunga trasformazione che l'educazione subì tra gli anni Sessanta/Settanta ebbe come risultato più evidente una mutazione*

simbolica del formativo, che cosa evaporò in virtù della faticosa opera portata a compimento in quegli anni? E quali erano i principali caratteri di quel mondo antecedente che vennero allora diffusamente avvertiti come ormai intollerabili?

C.B.: Prima di rispondere alla sua domanda, sento la necessità di una precisazione di ordine metodologico. Pur auspicando di radiografare il più oggettivamente possibile la realtà di quel periodo, non sono sicura di riuscirci del tutto, avendo abitato quegli anni in un momento particolare della mia vita, quello di passaggio fra la pre-adolescenza e l'adolescenza. In breve, mentre mi lasciavo dietro il rassicurante mondo pre-adolescenziale per quello più turbolento della adolescenza, anche il contesto intorno a me si trasformava repentinamente. Ma proprio qui risiede il nodo: le trasformazioni da me percepite come radicali erano davvero tali o non anche conseguenza del mio diverso modo di guardare il mondo? Continuo a nutrire queste perplessità che non posso qui sottacere.

Certo è che ancora oggi ricordo, chiaramente, di aver pensato allora – come del resto molti della mia generazione, la prima del dopoguerra – di essere ri-nata. E sento di dover aggiungere anche che tuttora penso che l'aver vissuto quella stagione sia stato un privilegio. Una sensazione peraltro condivisa, se alcuni giorni fa la scrittrice Lidia Ravera – l'anonima co-autrice di *Porci con le ali*, il discusso *best seller* della metà degli anni Settanta – ha lanciato scherzosamente un monito alle istituzioni, presentando in TV il suo ultimo libro, *Terzo tempo*, alias terza età: quello di non sottovalutare che in arrivo c'è una più bellicosa generazione di anziani, i cosiddetti sessantottini che, a suo dire, non si sono ancora stancati di contrapporsi all'esistente e ai *déjà vu*. Una conferma, indiretta, del particolare *imprinting* formativo di quel periodo.

Fatta questa digressione, vengo adesso al *clou* della prima domanda: ovvero che cosa è «evaporato» in quella stagione della passata formazione, aprendo a nuovi orizzonti, a nuove modalità relazionali, a nuove attese? Quale la «mutazione simbolica del formativo», in contrasto con «i principali caratteri» del «mondo antecedente»?

E' inevitabile ricordare che a partire dalla seconda metà degli anni Cinquanta, per effetto del *boom* economico, certo non duraturo ma dirompente sì, «l'Italia s'è desta»: il mercato del lavoro si è dinamizzato, lo sviluppo industriale ha conosciuto ritmi mai prima sperimentati; sono cominciate le migrazioni dal Sud verso il triangolo industrializzato del Nord del Paese e quelle dalle campagne verso i centri urbani; si è diffusa la famiglia nucleare e il lavoro femminile ha sperimentato nuove possibilità extradomestiche, assicurando alla donna maggiori spazi fisici e mentali. Tutto questo ha contribuito a far crescere il tenore di vita del singolo e delle famiglie, con il parallelo aumento dei consumi di beni primari e voluttuari: macchina, televisione, lavatrice, ma anche cinema, teatro, musica, letture, etc. Parallelamente, un'ondata di ottimismo, dopo i bui anni di guerra ancora ben presenti ai più, ha investito il Paese, se pur in modo non omogeneo. Mai prima di allora molte famiglie, anche operaie e contadine, avevano carezzato il sogno di poter comprare una macchina, sia pur a rate, di pensare alle ferie al mare o ai monti, nonché di fare studiare i figli fino all'università.

Intanto le iscrizioni scolastiche lievitavano ai vari livelli di anno in anno e le forze politiche discutevano, per farvi fronte, del «Piano decennale di sviluppo della scuola»

che prefigurava investimenti straordinari per ben 2000 miliardi, con riecheggiamenti sui giornali e in TV, dove peraltro si dibatteva insistentemente anche della necessità di istituire la scuola materna statale e la scuola media unica, in sostituzione, quest'ultima, dei diversificati percorsi dopo la scuola elementare che aprivano a diverse carriere scolastiche più o meno lunghe e qualificanti. L'intenso dibattito ha contribuito a far crescere l'esigenza di una maggiore eguaglianza delle opportunità formative unitamente alla consapevolezza, anche fra gli stessi analfabeti – il cui tasso era ancora elevatissimo come aveva accertato l'Inchiesta Tremelloni dei primi anni Cinquanta – dell'importanza dell'istruzione. Non a caso il 15 novembre 1960, il maestro Alberto Manzi debuttava in televisione con il suo «Non è mai troppo tardi», il corso di alfabetizzazione televisiva per adulti che distribuì ben 35 mila attestati nel suo solo primo anno di vita. Era il segno di una realtà in movimento, di un sensibile cambio di mentalità.

Com'è intuibile, presero a diffondersi, specie fra i giovani, nuovi bisogni, nuove aspettative, nuovi modelli di vita e di relazioni che contrastavano in maniera stridente con quelli genitoriali, venendo a delinarsi così, via via, un solco sempre più netto fra genitori e figli, appartenenti di fatto a due diversi mondi. Questi non desideravano più ricalcare le orme dei padri né a livello lavorativo né a quello del tempo libero, le figlie ambivano andare oltre il modello di vita delle madri, scegliendone spesso di trasgressivi, con tensioni e frizioni in casa. Il dialogo, in famiglia, si faceva sempre più difficile perché la «ribellione» dei figli accresceva l'assertività dei padri in una spirale di incomunicabilità, vissuta inizialmente come patologia privata e non come fenomeno storico (Dursi, 1958).

La tendenza alla trasgressione e alla ribellione – lo ricordo con chiarezza – non tardò a trascinare nella scuola, se pur all'inizio sotto traccia. Mentre i *media* e le canzoni di protesta aprivano a nuovi scenari, mettendo i giovani in contatto con altre scottanti realtà del pianeta – dalla guerra del Vietnam all'embargo nei confronti di Cuba, alla fame di milioni e milioni di persone nel terzo mondo – la consueta ritualità scolastica, fatta di non negoziabili versioni in greco o latino, di esercizi grammaticali o algebrici, di «pseudo» problemi filosofici o matematici etc., appariva asfittica e sterile a chi aveva urgenza di conoscere e appropriarsi del mondo intero ormai a portata di mano. Le sospensioni comminate dai presidi a quegli studenti, invero ancora titubanti e un po' spaventati, che scendevano in piazza a manifestare per Cuba o per il Vietnam nei primi anni Sessanta – anch'io ne ho avuto una – alimentavano fra i giovani l'insofferenza verso un'autorità che ritenevano schierata a difesa, per dirla con i ragazzi di don Milani, di «un lucignolo spento». E anche qui non tardarono le sfide all'ordine costituito, nella convinzione che l'autorità non corrispondesse spesso ad autorevolezza ma a sterile conformismo al dovere o all'apparato, sulla base di regole formali, ritualistiche, a imperativi categorici per educare all'obbedienza.

Anche nella scuola e nell'università si delineò presto uno iato intergenerazionale che andò aumentando, allorché cominciarono a diffondersi i libri dei francofortesi – Marcuse, Fromm, Horkheimer – o di altri, concordi nel denunciare le storture della società capitalistico-borghese, con i suoi «falsi» bisogni indotti e la sostanziale alienazione e/o anomia delle masse. Da tali letture e da altre ancora, i giovani della mia generazione evincevano anche per la scuola un ruolo assai diverso da quello del passato, di dispensatrice cioè di cultura e suscitatrice di autonomia di giudizio.

D'emblée ci andava sotto gli occhi in frantumi la sua immagine di sacro tempio del sapere disinteressato e si stagliava quella di una istituzione funzionale, con i suoi più o meno silenti meccanismi selettivi, non solo alla conservazione ma al rafforzamento della società classista. E proprio quel sistema scolastico fu travolto di lì a poco da un'ondata vorticoso di denunce - fra cui quella di don Milani e dei suoi ragazzi - intese a smascherarne la finta neutralità e ad evidenziarne la funzione ideologica svolta, ancor più deprecabile perché dissimulata.

La desacralizzazione della scuola e dell'università e ovviamente quella dei loro protagonisti, docenti e presidi, non fu priva, come ben sappiamo, di eccessi nei confronti degli edifici e delle suppellettili come delle persone, spesso vittime - queste - della loro stessa disponibilità al dialogo, e raggiunse il suo apice nel '68. Fu in quel fatidico anno che la ribellione - da privata o comunque disorganizzata - diede a vedere di essersi coagulata in un esteso movimento, sulla base di una elettiva affinità di *status*, quello giovanile, e di una vigorosa tensione paligenetica, in vista di un mondo migliore, più umano e giusto, negando *ab imis* l'autorità sia della famiglia che delle istituzioni, quella della Chiesa inclusa. Lì trova origine la metafora della società «senza padri», con tutte le connesse e note disfunzioni. Una crisi, quella dell'autorità «paterna» in senso lato, favorita poi anche dalla crescente soggettività femminile, che ha spiazzato il mondo maschile, nonché dal consumismo, il cui imperativo categorico è sempre stato il soddisfacimento illimitato dei desiderata dei figli, possibilmente ancor prima di essere oggettivati.

Ma se quel periodo non fu, come accennato, privo di semplificazioni massimalistiche e di ingiustificati atti di violenza, esso segnò il debutto di un protagonismo organizzato della componente giovanile, in specie studentesca, senz'altro inedito e importante perché volto a combattere la passività in nome di una partecipazione critica e responsabile, dentro e fuori la scuola. Nella realtà scolastica e universitaria, si cominciò a contestare lo studio fine a se stesso, spesso mnemonico e acritico, tanto individualistico quanto competitivo, per nuove modalità di apprendimento basate su conoscenze condivise e finalizzate al fare concreto e trasformativo; uno studio non solo di conferma dell'esistente ma di denuncia delle contraddizioni; uno studio svolto in lavori seminariali, spesso autogestiti, in cui il docente della disciplina diventava uno dei molti interlocutori, in nome dell'antiautoritarismo. Eravamo molto galvanizzati da questa ridefinizione dei ruoli e ingenuamente ci pareva che un nuovo mondo fosse davvero a portata di mano. Qui ha trovato, se non avvio, larga diffusione sì, la vita di gruppo, la cooperazione, il piacere di stare insieme per collaborare a scelte e progetti condivisi, insomma una nuova mentalità più aperta e creativa, contraria alla competizione e all'individualismo, per noi, di marca borghese: anche in questo caso non senza eccessi e deprecabili gregarismi.

Com'è noto, tale pratica didattica alternativa - teoricamente responsabilizzante ma non sempre tale nella realtà - venne sostenuta con convinzione, fra gli altri, da Francesco De Bartolomeis nel suo *La ricerca come antipedagogia* del 1969, mentre altrettanti efficaci rinforzi provenivano dalla Francia dove, fin dal 1964, era stato costituito le «Groupe de pédagogie institutionnelle», di cui faceva parte Georges Lapassade, autore poi nel 1971 de *L'autogestion pédagogique*, volto a smascherare i meccanismi autoritari impliciti nell'insegnamento tradizionale.

La didattica autogestita, e anche questo è noto, non ha avuto poi da noi sviluppi particolarmente duraturi nella prassi scolastica e universitaria, ma ha senz'altro generato, tanto fra gli studenti che fra i docenti, un ripensamento sulle modalità idonee a rendere l'insegnare e l'apprendere più produttivi (Fachinelli, Muraro Vaiani, Sartori, 1971). Credo che tali esperienze di didattica autogestita abbiano contribuito a suscitare un atteggiamento mentale più critico e indagatore di fronte ai problemi didattici e culturali come agli eventi politici e sociali; un atteggiamento che ha in seguito germogliato, promuovendo una diffusa volontà di decostruzione nei settori più diversi: dalla stessa pedagogia alla psichiatria, alla medicina, alla chiesa, alla scuola medesima, cui veniva indistintamente contestata l'autoreferenzialità in vista di un'apertura democratica.

Certo, tutto questo processo di demolizione teorica dell'esistente ha però fatto *pendant* con la crescita di una minor considerazione, per non dire svalutazione, della stessa funzione della scuola e dell'università, la cui efficacia formativa era stata messa seriamente in dubbio durante la contestazione e poi ribadita da alcune successive e fortunate pubblicazioni fra cui quelle di Illich dove si invocava la morte della scuola e si auspicava una generale descolarizzazione. Tante erano ormai le fonti della conoscenza, per effetto di una vita culturale più vivace del passato (conferenze, dibattiti, mostre, spettacoli etnici, etc.) e per quello dei *media*, vecchi e nuovi: televisione, cinema, teatro, animazione, canto, etc. Non a caso ha preso a declinare, proprio a partire da questo periodo e parallelamente alla crescita di una trama culturale policentrica, lo stesso prestigio dei docenti.

In breve, sull'onda della negazione del principio di autorità e del ribellismo anti-istituzionale diffuso, che, lo ripetiamo, non si è poi concretizzato se non in poche isole educative di segno alternativo, è venuto depotenziandosi l'*appeal* stesso dei luoghi tradizionali della formazione, nonché la considerazione e il riguardo che li aveva per secoli confusi. Un declino intensificatosi fra XX e XXI sec. per la invasiva «concorrenza» dei mezzi tecnologici e informatici che sono venuti rivoluzionando le modalità del conoscere e dell'apprendere. E proprio questo è uno degli aspetti su cui riflettere per la messa a punto di nuovi valori simbolici capaci non solo di far presa sui giovani ma di restituire efficacia, credibilità e rinnovato apprezzamento per la formazione istituzionalizzata pubblica, a mio avviso insostituibile, sia essa scolastica o universitaria, la quale deve sforzarsi a calibrare in modo sapiente le due funzioni che da sempre la animano: la conservazione e l'evoluzione dei saperi. Se *Internet* sembra garantire infatti al singolo, insieme con l'autogestione del proprio percorso informativo/formativo, conoscenze sempre aggiornate e fluide, esso non dà però alcuna garanzia di affidabilità scientifica e ideologica. E' questo un discorso che non può essere eluso e necessita di approfondimenti critici, essendo *Internet* uno strumento alla portata pressoché di tutti, flessibile e gratificante nella sua versatilità e celerità «comunicativa». Non a caso costituisce uno dei nuovi miti giovanili.

E non meno complesso e controverso, ma anch'esso ineludibile, è il discorso relativo al ripristino del principio non dico di autorità, ma di autorevolezza, in una società che crea e abbatte i propri idoli nello spazio di un mattino. Allo storico dell'educazione, lo si sa, compete additare ma non scogliere i nodi, in questo caso davvero intricato e neppure solo pedagogico o psico-pedagogico, perché se investe il comportamento del singolo investe altrettanto, se non innanzitutto,

quello delle istituzioni, caricandosi di politicità. Ma, anche in questo caso, non posso non sottolinearne l'urgenza. A conclusione, vorrei citare un passo di Franco Cambi relativo alla temperie ma anche agli insegnamenti che ci ha consegnato quella cesura: «[...] gli esiti del dibattito nato col '68 e portato avanti in quegli anni «sono ancora tra noi» e *devono* rimanerci, per evitare le derive *en arrière* [...] e il ritorno a una lettura ingenua (e falsa) della scuola: di sapore ottocentesco, come “luogo d'ordine” sociale e morale, come agenzia di saperi minimi, linearizzati e resi convergenti e a-problematici. Come non è più. E come non è mai stata, se non nelle proiezioni dogmatiche dell'ideologia. Come non può più essere» (Cambi, 2011). Lo stesso discorso vale, a maggior ragione, per l'università. In ultima analisi, anche se scuola e università non fungono ormai quasi più da ascensori sociali – efficacia che le ha rese molto appetibili in passato – la loro funzione non si è mai esaurita in questo. Occorre adoperarsi affinché si rinnovi la consapevolezza, a partire dai poteri centrali, che il principale compito di tali istituzioni formative attiene allo sviluppo senz'altro di precise competenze ma soprattutto dello spirito critico e del pensiero creativo, fondamentali per il singolo e la collettività.

L.T.: *La categoria chiave che si è voluta proporre in questo numero monografico per tentare un nuovo avvicinamento all'analisi di quegli anni, dal punto di vista dei cambiamenti avvenuti in ambito educativo, è stata quella dello «smantellamento dell'autoritarismo». A tal proposito la domanda che le vorrei porre è la seguente: se teniamo conto di un'evoluzione storica che nel mondo moderno accompagna la riflessione teorica sull'educazione, l'intenzione di organizzare l'educazione su basi antiautoritarie parte sicuramente da più lontano. Forse potremmo ritrovare in Rousseau l'antecedente storico di un percorso che viene avanti nel corso degli ultimi secoli per affermare il bisogno di fondare l'educazione nelle radici della libertà; e se guardiamo anche all'evoluzione della cultura pedagogica nel corso degli ultimi secoli, essa può essere letta come un discorso che sempre di più restituisce l'educazione ad una dimensione di promozione e valorizzazione della libertà, incompatibile con pratiche autoritarie. In questo senso, cosa rappresentò la rottura degli anni Sessanta/Settanta, un punto di culmine? Il verificarsi di un terremoto dovuto allo sprigionamento di un'energia lungamente accumulata? O, nelle sue istanze antiautoritarie per il cambiamento in ambito educativo, la «rivoluzione» di quegli anni espresse qualcosa di assolutamente inedito?*

C.B.: E' questa una domanda molto profonda e complessa, non facile da districare. Se rivisitiamo nel suo svolgersi la storia della riflessione pedagogica, non è difficile cogliervi un anelito, a tratti vigoroso e a tratti meno, inteso a rafforzare, coltivandola, la formazione alla libertà delle giovani generazioni tramite un'educazione non autoritaria. Potremmo dire che è una sorta di motivo-guida che l'attraversa tutta e che, proprio come in un'opera sinfonica, a volte cresce vigoroso stagliandosi nitido e sovrastando gli altri accenti musicali, altre volte invece scende di tono e si acquieta fin quasi a smarrirsi nell'indistinto orchestrale. Rousseau può essere senz'altro indicato come un autore periodizzante, una specie di «a quo». Ma nel momento stesso in cui lo affermo, mi si appalesa alla memoria un'altra, antecedente figura di grande educatore, quella di Vittorino da Feltre con la sua Casa Gioiosa, che, agli inizi del '400, si dichiarava fermamente contrario a connotare l'apprendimento come un rigido processo di acquisizione di regole, irrispettoso delle

esigenze e delle personalità dei propri discenti. E come dimenticarsi poi di Comenio, della sua *pampaedia* che presupponeva grande fiducia nella generale educabilità umana e altrettanto riguardo per chi apprendeva.

Certo Rousseau, con le sue proposte non solo di rottura ma più propriamente irriverenti nei confronti delle idee politiche e pedagogiche all'epoca dominanti, ha segnato una svolta e fatto non a caso scuola. Ispirandosi ai suoi insegnamenti, Enrico Pestalozzi s'impegnerà infatti a tradurre in pratica la rousseauiana educazione negativa, deponendo frusta e punizioni e confidando di inverare così un rapporto educativo basato sulla fiducia e la responsabilizzazione. Con profondo sconforto, si vedrà poi costretto a ricorrere, nuovamente, ai detestati metodi punitivi per poter ripristinare un po' di ordine nella sua comunità di trovatelli devianti. A consolarlo in parte sarà la suggestiva idea cui approderà: quella dell'«amore pensoso», ovvero di punizioni, anche corporali, intrise però d'affetto e della sofferenza *in primis* dell'educatore. Fatto esemplificativo questo, fra i tanti possibili, di quanto delicata, faticosa e talvolta frustrante possa risultare la ricerca di un equilibrio fra autorità e libertà.

L'elencazione potrebbe continuare poi con Froebel, ispiratosi a sua volta a Pestalozzi e indirettamente al ginevrino con i suoi *Kindergarten*, in cui lo spirito ludico doveva permeare le varie attività, mirando sì allo sforzo applicativo e quindi al disciplinamento morale, attraverso però esperienze piacevoli. E non si può certo non ricordare, oltre mezzo secolo dopo, Maria Montessori e il suo forte impegno a favore della precoce autonomia del bambino, mediata anche da un ambiente commisurato alle sue forze e possibilità. E poi tutti i promotori dell'attivismo europeo, in specie Reddie, Demolins, Decroly, Claparède, più tardi Neill e quelli d'oltreoceano, con Dewey *in primis* (le cui proposte educative riecheggeranno per inciso con insistenza prima e dopo il Sessantotto in chiave propositiva o polemica). Senza dimenticare il movimento delle scuole prima nuove e poi attive, pensate e sorte anch'esse in un momento di forte cambiamento del tessuto economico-produttivo e dunque di quello sociale e culturale.

Se è vero infatti che ciascuno è figlio del proprio tempo e come tale ne esprime la mentalità, alcuni «figli» del loro tempo sono però più di altri sensibili o disposti a farsi permeare dalle tensioni innovative che, in certi momenti storici, si fanno più dinamiche e pungenti. Questo discorso vale per Vittorino da Feltre, interprete della valorizzazione dell'uomo propria dell'Umanesimo, che non poteva non aver ricadute sul piano educativo, attraverso una maggiore fiducia nell'umana natura che appariva pertanto da coltivare e non da reprimere; come vale per Rousseau che intercetta precocemente i segnali che deflagreranno di lì a poco con la rivoluzione del '89. Più di un secolo dopo, lo stesso Dewey, con la sua innovativa teoria dell'interesse e quella dei problemi, si colloca infatti in una fase storica di forti mutamenti. Ne dà un'efficace ed eloquente immagine Lamberto Borghi in suo libro del 1951, *John Dewey e il pensiero pedagogico contemporaneo negli Stati Uniti*, allorché scrive: «Il trapasso rapido che gli Stati Uniti compirono nella seconda metà del secolo scorso da paese agricolo a paese industriale [...], il sorgere di un capitalismo predatorio e del movimento unionista o sindacale, e il configurarsi della realtà americana attuale caratterizzata dalle più ardite applicazioni della rivoluzione tecnologica, si

accompagnarono a una modificazione profonda del pensiero, della letteratura e dell'educazione» (Visalberghi, 1987, p. 31).

Questa efficace sintesi credo ci offra la bussola per interpretare anche quanto è accaduto nel '68 e dintorni. Non penso, ma il mio giudizio è ovviamente opinabile, che sia da intendersi come l'espressione di «un'energia lungamente accumulata». E' stato senz'altro un «apice», non di un lento processo però, ma piuttosto di un accelerato anzi repentino e vasto cambiamento, nazionale e internazionale, maturato a partire dalla fine della seconda guerra mondiale sull'onda della ricostruzione che quel lungo e devastante conflitto aveva prodotto. Come dopo ogni guerra anche allora, anzi più di sempre data la sua vastità, si verificò un vero e proprio balzo in avanti dello sviluppo tecnico e tecnologico. Tale espansione è stata accompagnata da un accelerato processo di industrializzazione con l'intensificarsi degli scambi, l'aumento della ricchezza globale e dunque la possibilità di prolungare la scolarizzazione rinviando nel contempo l'ingresso nel mondo del lavoro delle giovani generazioni. I ritmi di vita conobbero una inusitata accelerazione e così la crescita del *loisir* e del *divertissement*. Tutto questo pervasivo e repentino mutamento, anche in questo caso non omogeneo a livello mondiale, ha tuttavia cambiato gli occhi e il modo di pensare dei giovani che, date le migliori condizioni di vita, non potevano non essere pervasi anche da una buona dose di ottimismo e di fiducia nel futuro e dalla convinzione di poter sconfiggere fame e diseguaglianze. E' nota la richiesta dei contestatori parigini: «l'immaginazione al potere», che stava chiaramente ad indicare la volontà di rottura con il passato per dar spazio ad una nuova, più creativa progettualità.

Ritengo che tutto questo abbia generato i presupposti perché il mondo degli adulti, espressione di una economia meno espansiva e dagli assetti collaterali poco flessibili, da riti di incorporazione o di selezione tradizionali e regole non negoziabili, venisse ritenuto inadeguato rispetto ai nuovi tempi e perciò contestabile. Mentre la popolazione studentesca e in specie quella universitaria, era in pochi anni cresciuta in modo esponenziale – dagli Stati Uniti all'Unione Sovietica, dalla Francia alla Germania, all'Italia, alla Cina e l'elencazione potrebbe continuare – le infrastrutture d'accoglienza non avevano fatto in tempo ad adeguarvisi. Tale situazione ha messo a nudo la rigidità del vecchio mondo, basato su principi che potremmo definire protezionistici e di esclusione, guardinghi e autoritari, selettivi ed emarginanti. La contestazione dell'autoritarismo nel '68 e dintorni ha senz'altro riguardato i rapporti interpersonali: genitori/figli, docenti/ studenti, padroni/operai, uomo/donna, chiesa/fedeli, giudice/imputato, psichiatra/paziente, etc, ma non si esauriva a questo livello. La denuncia e le contestazioni investivano le istituzioni, anzi, l'intero sistema, quello, appunto, capitalistico-borghese, che permeava con la propria ideologia tutte le infrastrutture in cui si articolava. Se fra i giovani contestatori, c'era da una parte chi reputava che le lotte, le proteste, le occupazioni potessero servire a modificare l'esistente e ad attenuarne l'autoritarismo arbitrario, nell'ottica delle «migliori sorti progressive», c'era, dall'altra, chi sosteneva: «il sistema s'abbatte, non si cambia». E fra le infrastrutture c'erano anche la scuola e l'università.

Il '68, lo si sa, è stato un fenomeno complesso, senz'altro animato da una forte voglia di conoscere il mondo per cambiarlo e anche da una spinta umanitaria ed egualitaria molto forte, ma anche da eccessi ribellistici e da un radicalismo miope

e rabbioso. Ha però innescato, in virtù dello spirito oppositivo che lo ha connotato, una vera e propria sete di conoscere, scoprire, imparare; sete di cultura alternativa e anticonformistica, critica. Una tensione che è diventata, per molti, uno stile mentale per l'intera vita. Vorrei concludere con una frase di Carmela Covato, che mi sembra cogliere efficacemente nel segno: «Sono in molti a pensare che nulla fu più come prima, come se un *elettroshock* avesse attraversato convenzioni, relazioni, credenze, scale di valori, comportamenti» (Covato, 2011, p. 34). Anch'io sono di questa idea. E qualora sentissimo proprio pungere il desiderio di individuare qualche precursore, credo dovremmo risalire, sempre con molta cautela però, ai gruppi giovanili tedeschi dei Wandervögel (Uccelli migratori), nati per impulso di Gustav Wyneken, in opposizione alla rigida e autoritaria società immediatamente post-bismarckiana. Anche allora la protesta si espresse ad un tempo contro la società, la famiglia, la scuola, ma con crescenti accenti nazionalistici estranei al movimento del '68. L'accostamento, pertanto, va fatto *cum grano salis*, in quanto se è vero che esistono i corsi e i ricorsi storici, è anche vero che la storia non si ripete mai eguale a se stessa.

L.T.: *I documenti, le voci, le elaborazioni di tipo teorico e le espressioni che il largo panorama degli anni Sessanta/Settanta propone allo storico per analizzare il cambiamento di consapevolezza verso la dimensione educativa maturato in quegli anni è davvero considerevole. Tuttavia, restando allo scenario italiano, un testo che potremmo prendere a campione del travaglio maturatosi all'interno dell'elaborazione dei quadri teorici della pedagogia di quel periodo e che le vorrei suggerire di commentare in relazione al suo valore di «documento storico» è Crisi del rapporto educativo di Antonio Santoni Rugiu. Rileggendolo a distanza di tempo si notano termini e linguaggi tipici che appartenevano a quella stagione di riflessione critica sui problemi dell'educazione come: «autenticità», «creatività», «trasformazione»; un apparato di concetti che, tra l'altro, mette in luce la funzione determinante che ebbe l'apporto di numerose categorie critiche generate dall'analisi marxista per formulare le questioni allora in gioco. Può appunto commentarci il senso di quel tipo di lavoro che venne fuori in quegli anni, rispetto alla specificità della situazione italiana, e suggerirci quale ne è, a suo avviso, l'eredità?*

C.B.: E' vero, quel particolare momento storico ha stimolato una vastissima, variegata e partecipata «narrazione», al cui interno è quanto mai impervio muoversi per lo storico dell'educazione. E' che sull'onda della contestazione, ma ancor prima su quella dei suoi prodromi, si era fatta palpabile e diffusa, anche fra gli *agé*, un'atmosfera, se non di crisi, di spaesamento e inquietudine, tant'è che gli stessi docenti, gli assistenti, gli intellettuali in genere, con ovvie eccezioni s'intende, non rimasero semplicemente a guardare tanto negli ambienti laici che in quelli cattolici. In altri termini hanno cercato di dare risposta alle perplessità o ai nuovi interrogativi sul senso stesso della loro attività professionale e del loro agire politico.

Fra i pedagogisti, in verità fin dagli anni Cinquanta, era in atto un ininterrotto processo di riflessione sulla specificità disciplinare – oggi diremmo sullo statuto – della pedagogia anche nella sua dimensione storiografica. Un'urgenza particolarmente avvertita negli ambienti laici, come lo stesso Luciano Caimi ha evidenziato qualche tempo fa (Caimi, 2005, p. 319). In essi infatti c'era chi – come ad esempio Dina Bertoni Jovine e Manacorda in ambito comunista, oppure i deweyani: Borghi, Visalberghi, De

Bartolomeis, in ambito liberal-democratico – era decisamente orientato a riscattarla dal ruolo ancillare rispetto alla filosofia e dall'angusto spazio del «come e che cosa si insegna» in cui i gentiliani l'avevano circoscritta. In breve, ad emanciparla dallo spazio confinante, per non dire coincidente, con quello didattico. Così come rifiutavano il personalismo cattolico, oltre che per i suoi accenti dogmatici, per la celebrazione, che ritenevano sostanzialmente astratta, del valore inalienabile della persona, quando poi nella realtà dei fatti le cose andavano in tutt'altro modo.

Intorno alla deweyana teoria dell'interazione uomo/ambiente, a quella dell'attenzione bifocale per l'aspetto individuale e sociale dell'educazione, alla teoria dell'interesse e a quella della conoscenza non già come rispecchiamento della realtà ma come soluzione di problemi, e soprattutto intorno al valore democratico dell'educazione sostenuto con forza dallo studioso statunitense, si era sviluppata una crescente attenzione ed anche la propensione a voler connotare la pedagogia italiana come scienza dell'educazione, auspicandone parallelamente un collegamento con le altre scienze umane, quali la psicologia, la sociologia, l'antropologia. L'idea comunque, nel corso degli anni, non aveva camminato molto, anche perché gli studiosi di pedagogia dell'epoca erano una manciata con provenienze le più disparate: filosofica, letteraria, scientifica, giuridica e l'appartenenza a diversi schieramenti politici, distanti quando non contrapposti. Differenze in sé nient'affatto negative, ma che non agevolavano il confronto. Un aspetto comunque di regola li accomunava: la propensione ad occuparsi tendenzialmente di tutto un po', ovvero di finalità dell'educazione e insieme di problemi dell'apprendimento, di sperimentazioni didattiche come del tempo libero o dei condizionamenti dei media. Tutto sempre sotto la stessa unitaria titolazione, quella di Pedagogia. Una polivalenza tematica così accentuata da suscitare in ambito accademico e non solo, motivate perplessità sulle effettive competenze del pedagogista, giudicato non a caso un tuttologo.

Santoni Rugiu ne discusse in un suo noto e polemico articolo, *Povera e nuda vai pedagogia*, su «Scuola e Città» proprio nel marzo del 1968, poi ripubblicato, con alcuni adattamenti, nel volume sopra citato, *Crisi del rapporto educativo*. Volume che, va sottolineato, se possiede una sua coerenza interna, non è però un testo organico, accogliendo diversi scritti già apparsi e rimaneggiati, fatta eccezione per quello di apertura: «Ideologia creatività conservazione» di cui discuterò più avanti. Nella prima edizione di *Povera e nuda vai pedagogia*, Santoni Rugiu auspicava con forza che gli studiosi di problemi pedagogici si liberassero del senso di minorità e delle stimmate ricevute in eredità dalla ottocentesca pedagogia tedesca e poi da quella di casa nostra, pensata essenzialmente per la lotta contro l'analfabetismo. Li sollecitava a fare chiarezza sui suoi ben più vasti confini rispetto a quelli esistenti, sulla sua poliedricità e insieme sulle sue specificità, così da definirne con chiarezza il nucleo identitario fondante ma anche le necessarie articolazioni, in linea con gli altri settori disciplinari: da quello medico a quello matematico, giuridico, storico e così via. Il senso era che uno studioso serio doveva occuparsi di una specialità e non di tutto, per ragioni di metodo, di fonti, di linguaggio, specifici e non intercambiabili.

L'auspicato processo di teorizzazione e rifondazione disciplinare non tardò ad apparirgli però, solo pochi anni dopo – come si evince dal già citato «Ideologia creatività conservazione», ovvero dal primo capitolo di *Crisi del rapporto educativo* del 1975 – un esercizio sostanzialmente irrilevante se valutato alla luce delle più

recenti analisi marxiste e soprattutto di quella svolta da Angelo Broccoli nell'opera *Ideologia e educazione* del 1974. Discutendovi qui l'autore, con spiccata tendenza *destruens*, la inestricabilità dei due termini, egli dichiarava per ciò stesso essere la pedagogia, sempre e comunque, al di là delle intenzioni di chi la elaborava e delle possibili modificazioni introdotte, non altro che una proiezione ideologica, conforme ai valori, ai modelli, ai bisogni della classe dominante, fra cui quello di conservazione. In breve essa esprimeva ed era funzionale a una visione di parte, proposta però come universalmente valida, confermandosi appunto come ideologica. Una interpretazione che sollevava pertanto pesanti ipoteche anzi metteva indiscutibilmente in crisi lo stesso concetto di rapporto educativo, la cui natura presupponeva una autenticità relazionale che invece, se pur spesso solo incolpevolmente, appariva pregiudicata.

Rileggendo quel primo capitolo di *Crisi del rapporto educativo*, denso e difficile per tutti i rimandi spesso criptici ai classici marxiani o feuerbachiani, si avverte il profondo travaglio – è davvero pertinente il termine utilizzato nella domanda – di un intellettuale acuto, impegnato, volto a far crescere l'area di studio di appartenenza e a renderla funzionale ad una società più giusta, improvvisamente spiazzato nel suo lavoro epistemologico dall'incalzante e lucida analisi di stampo marxista, cui abbiamo accennato, che sentiva in linea di massima corrispondergli perché profonda, coerente e organica, peraltro proposta da un amico – Broccoli – che stimava molto. Andando avanti nella lettura, invero assai faticosa del citato primo capitolo, sembra di poter percepire una trattazione a momenti un po' ingessata, tipica di chi si avvia a discutere di marxismo e dei suoi corollari, senza essersene però ancora del tutto impadronito. Ma al di là di ciò e del suo indiscutibile pregio di documento storico, come opportunamente sottolineato nella domanda, questo testo possiede un valore aggiunto, quello di rappresentare una fedele testimonianza del profondo e dilacerante lavoro di chiarificazione che ha avuto luogo in quegli anni, anche da parte di già autorevoli e maturi studiosi come appunto Santoni Rugiu, peraltro noto per le sue sferzanti analisi, il quale, in questa circostanza, esitava a dichiarare, ma neppure dissimulava del tutto, di sperimentare l'amletico e destabilizzante dilemma del «che fare?». Accogliere e conformarsi così ad un'analisi *destruens* ma paralizzante come quella broccoliana o impegnarsi nonostante tutto a discutere della disciplina per farla crescere qualitativamente e quantitativamente in attesa della ipotetica società senza classi?

Santoni Rugiu non si dava e non dava una risposta diretta al dirimente ma scomodo interrogativo. Faceva parlare in vece sua alcuni accreditati studiosi di questioni educative, noti come marxisti: Mario Alighiero Manacorda, Bogdan Suchodolski, nonché Otto Rühle, intellettuale ed educatore socialista tedesco della prima metà del '900, tutti e tre univocamente contrari ad una società divisa ma concordi a non tirarsi indietro, pur nella consapevolezza della avvolgente ideologia e dei suoi possibili effetti educativi distorti, di fronte all'impegno teorico ma anche pratico, in materia di educazione. Riportava brani, più o meno lunghi, di tutti e tre gli autori menzionati. E a proposito di una non casuale frase da lui citata di Mario Alighiero Manacorda: «Ma è forse da lasciare ad altri, per timore di cadere nell'ideologia, tutta la tematica esplicita dell'uomo?», si limitava a commentare lapidariamente: «L'intuizione di Manacorda è di notevole interesse» (Santoni Rugiu, 1975, p. 91). Non aggiungeva altro, ma dalle esplicite se pur fugaci approvazioni

rivolte al concetto di «mediazione pedagogica» introdotto proprio in quello stesso periodo da Giacomo Cives, oltre che dal prosieguo del discorso, si evince che, pur senza concludimi, aveva scelto la sfida *construens*, con tutti i possibili rischi di cadere nelle trappole dei labirinti ideologici (Cives, 1974).

Nei capitoli successivi di *Crisi del rapporto educativo*, ma anche in altri suoi scritti coevi, solleciterà infatti di nuovo, con determinazione, il confronto epistemologico sulla dimensione pedagogica, suggerendo peraltro di evitare la nuova, possibile dipendenza dalle ormai osannate consorelle – psicologia, sociologia, antropologia – tutte a statuto scientifico meno debole. Tale impegno, insieme a quello di molti altri colleghi, non risulterà affatto inutile come testimoniano gli odierni settori della pedagogia, introdotti a livello accademico nel corso degli anni Novanta, favorendo una crescita non solo quantitativa ma soprattutto qualitativa dell'intera area.

Così come non si stancherà di raccomandare il rafforzamento del profilo professionale del laureato in Pedagogia, per rendere quel titolo più spendibile, altro aspetto che mi pare abbia avuto indiscussa *audience*. Non mancherà di puntualizzare, sempre in chiave marxista, il concetto di creatività, troppo disinvoltamente usato ed anche abusato in quegli anni, per connotare tutto ciò che non era conformistico. Insisteva che essa poteva risultare davvero «sovversiva» ovvero capace di cambiamenti, se non si fosse risolta in un solipsistico stato mentale o artistico (amava ricordare l'espressione marcusiana dell'arte come «sublimazione repressiva») e avesse caratterizzato invece un agire socialmente fondato e capace di inverare nella prassi un nuovo modo di impostare e risolvere i problemi della vita reale e di produrre effettive trasformazioni dei rapporti fra le forze produttive, mediante caso mai la condivisione e la cooperazione autentiche. Sulle effettive ricadute di tale *input* lascio a chi legge la risposta.

Santoni parlerà inoltre, insistentemente, di lavoro di gruppo e dello spirito solidale connesso, come efficace antidoto contro l'autoritarismo che in certa misura permea sempre il processo educativo, evidenziandone oltre all'efficacia sul piano apprenditivo, il suo essere contro-valore in una società fondata sulla competizione e la concorrenza. Ritengo che negli ultimi due decenni, a partire cioè dalla seconda metà degli anni Novanta, ci sia stato un progressivo distacco da tale pratica, per l'irrompere, sulla scia della globalizzazione, della convinzione che spirito solidale e collaborativo non rappresenti il giusto corredo per le rafforzate sfide individuali. Gli esempi potrebbero continuare, ma crediamo che quelli fatti possano bastare a identificare l'impegno serio svolto nel corso degli anni Sessanta e Settanta (e anche dopo) da uno studioso, che non è rimasto per così dire alla finestra a contemplare con sufficienza le assemblee e i cortei studenteschi e che ha fatto crescere consapevolezza e spirito critico fra chi ne seguiva i corsi e leggeva ed anche soffriva sui suoi libri.

In breve, *Crisi del rapporto educativo* ci consegna una importante eredità, l'invito ad impegnarsi pervicacemente e a confrontarsi con i problemi, per quanto ostici, evitando da un lato l'atteggiamento conformistico e mimetico, dall'altro quello sprezzante e radicalizzato. Una lezione preziosa anche per i nostri tempi e per quelli futuri. Ci piace chiudere anche in questo caso con una citazione, che ricaviamo proprio dal testo esaminato: «Avremo certo forme di educazione veramente democratiche in una società dai rapporti di produzione veramente democratici, il

che equivale a dire in una società senza classi. L'avvento, tuttavia, di questo tipo di società è *anche* reso possibile dalla ricerca e dal lavoro educativo svolti con coscienza di classe in una società classista, senza nulla snobbare dei contributi delle "borghesi" scienze dell'educazione e, per contro, senza accettare come assiomi le loro proiezioni ideologiche» (Santoni Rugiu, 1975, p. 105). Dunque, né «ottimismo catastrofico» né «pessimismo fatalistico»: piuttosto un realismo né impaziente né rinunciatario. Questo è l'insegnamento di cui dobbiamo essere grati senza dubbio a lui, come a molti altri studiosi di quel periodo. Tanti di loro oggi purtroppo non ci sono più: da Lamberto Borghi a Mario Alighiero Manacorda, Angelo Broccoli, Remo Fornaca, Lidia Tornatore, Aldo Visalberghi, Gastone Tassinari. Sono invece sempre lucidissimi e operosi Egle Becchi e Giacomo Cives, anch'essi animatori instancabili di quella fertile stagione.

L. T.: *Una domanda a mio avviso importante, specialmente nella misura in cui la si pone a una studiosa, riguarda il rapporto tra l'espressione di un'istanza di antiautoritarismo in educazione e il maturarsi clamoroso, nel corso degli anni Sessanta e Settanta, di una coscienza collettiva, relativa all'affermazione della libertà delle donne e del diritto all'autodeterminazione femminile. Insomma, ad un tempo si infranse l'autorità del «padre», così come si rigettò, quale atteggiamento ormai intollerabile la prepotenza del 'maschio' in tutte le sue varie accezioni simboliche. Il recente romanzo, La scuola cattolica, di Edoardo Albinati, propone sostanzialmente la tesi che la vera e unica grande rivoluzione maturatasi in quel periodo fu quella portata avanti dal movimento femminista, e che la crisi che si manifestò in campo educativo, sociale e politico evidenziò solo alcuni corollari di quella. Come si possono leggere questi aspetti all'interno di una visione comprensiva?*

C. B.: Anche se non dubito che la battaglia femminista abbia marcatamente inciso nel tessuto socio-politico-economico come nella cultura, nell'educazione e nell'immaginario collettivo di quei due decenni e di quelli successivi, non so se Albinati abbia del tutto ragione. Pure Franco Cambi esprimeva una valutazione pressoché analoga, già sul finire degli anni Ottanta quando, nel corso di un convegno svoltosi a Bologna sull' «Educazione al femminile», asseriva: «Guardando ai convulsi e tragici anni Settanta, oggi ci appare nettamente che, forse, la loro più stabile conquista o la sola "rivoluzione vittoriosa" che in essi è stata portata a maturazione, è stata quella attuata dal femminismo» (Cambi, 1992, p. 57). Cambi introduceva però un prudente avverbio dubitativo, un «forse», lasciando implicitamente intendere le difficoltà e il rischio a stabilire priorità.

Anch'io condivido la sua cautela nella valutazione dell'imponente processo trasformativo attuatosi in quegli anni. Ciò non per diminuire, come accennato, la vastità e l'incisività dell'impegno femminile ma perché davvero molti e diversificati sono stati i cambiamenti in quel periodo. Alcuni senz'altro connessi alle istanze poste dalle donne: i nuovi servizi educativi per l'infanzia, la scuola a tempo pieno, lo stesso divorzio, il nuovo diritto di famiglia, l'interruzione di maternità. Altri però non sono ad esso riconducibili, come l'alleggerimento del centralismo burocratico attraverso l'istituzione delle Regioni, lo Statuto dei lavoratori, la battaglia per lo smantellamento delle strutture manicomiali, quella per una carcerazione volta al recupero del detenuto, nonché l'accoglimento stesso dei portatori di handicap nella scuola comune, etc. Conquiste, tutte, altrettanto importanti di quelle femminili, che

attestavano la volontà di inverare nuovi interventi risolutivi ai problemi in genere, più democratici, più umani. Progressi in larga misura dovuti alla forza antagonista della classe operaia di questo periodo, che le consentiva di affermare istanze proprie e una propria visione del mondo, a partire dalle dure lotte dell' «autunno caldo» del 1969.

Posta questa cautela, è tuttavia indubitabile che nel mondo femminile, nel corso degli anni Sessanta e soprattutto dopo il Sessantotto, si produsse un mutamento epocale. A rivendicare maggiori spazi di autonomia e di autodeterminazione, non erano infatti più solo le donne o le giovani per così dire di buona famiglia, come era accaduto fin dal secondo Ottocento (Buttafuoco, 1992, pp. 14-19). A partire dagli anni Sessanta, la percezione di essere soggetti portatori di diritti e dunque di rispetto e considerazione, a prescindere dalle maggiori o minori aperture del cosiddetto «primo sesso» o «sesso forte», si espande a macchia d'olio anche fra le giovani di estrazione piccolo-borghese o proletaria, con ovvie conflittualità in famiglia con il padre-padrone ed anche con profonde lacerazioni all'interno delle giovani coppie a causa di un marito giovane sì, ma di vecchio stampo (Piccone Stella, 1993, p. 114). I cambiamenti, lo si sa, non si verificano mai senza costi.

Le istanze poste in questo decennio, come accennato, non erano inedite. Il movimento delle emancipazioniste aveva già rivendicato fra Otto e Novecento l'uscita della donna dallo stato di minorità in cui era stata segregata e continuava ad esserlo, se pur con sfumature diverse, a seconda della classe sociale di appartenenza. La condizione di una giovane donna proletaria e la considerazione accreditata erano assai diverse da quelle di cui godevano le coetanee aristocratiche o dell'alta e media borghesia. Tuttavia di regola la donna – la sua stessa esclusione indifferenziata dagli appuntamenti elettorali fino al 1946 lo conferma – era tenuta nella considerazione riservata grosso modo a un *minus habens*, alla stregua di qualsiasi altro minore per anagrafe o stato mentale. I suoi territori d'azione nel sociale erano da tempo ben delimitati: beneficenza, assistenza e persino insegnamento ma non in tutti i gradi scolastici e non nei ruoli direttivi. Insomma la donna era costantemente sotto tutela, anche quando in gioco c'erano scelte che la riguardavano. Nei suoi confronti esisteva un forte controllo, parentale e sociale, determinato *in primis* dal timore che lasciarla per così dire a briglie sciolte, potesse essere molto pericoloso soprattutto per il rischio di maternità non gradite e fuori tempo. Ma non va dimenticato che c'era anche, ed è innegabile, un timore che potremmo definire di tipo ergo-protezionistico, perché il loro massiccio ingresso nel mondo del lavoro avrebbe generato destabilizzanti squilibri, date le maglie poco elastiche che lo caratterizzavano.

Due lunghe guerre mondiali, in meno di trent'anni, non erano però passate invano. Le donne erano state chiamate a sostituire, dentro e fuori casa, gli uomini impegnati al fronte, da cui molti non avevano fatto peraltro ritorno, imponendo loro di rimboccarsi le maniche e di sbrigarcela da sole. Molte erano state attive nella Resistenza, come partigiane, staffette o altro. Tutto ciò strideva con l'antica e persistente immagine dell'«angelo del focolare» o di quella più recente di «sposa e madre esemplare» ipostatizzata dal fascismo che peraltro, al di là della roboante propaganda maschia, affidava alle maestre, nella misura di più dell'80%, l'educazione e l'istruzione delle giovani generazioni. Nel secondo dopoguerra, le donne non solo poterono finalmente recarsi alle urne, ma si presentarono anche

come candidate sia nelle elezioni amministrative della primavera del 1946 che in quelle per l'Assemblea costituente con esiti non certo entusiasmanti ma neppure insignificanti (Rossi-Doria, 1996, p. 100)¹. E via via cominciarono ad apparire in organismi, amministrativi o sindacali, importanti e poi nell'ambito governativo a livello, però, solo di sottosegretariato (Rossi-Doria, 1996, p. 95). Mosche bianche, senz'altro, che comunque denotavano, e non solo a livello simbolico, un lento ma progressivo cambio di mentalità e di considerazione.

E' tuttavia nel mondo del lavoro, in decisa espansione sull'onda della ricostruzione e del Piano Marshall, che avvennero i mutamenti più significativi. Le donne cominciarono ad entrarvi in numero crescente, nel terziario come nel secondario (nel primario c'erano da sempre); lavoravano fianco a fianco ai loro colleghi, con loro faticavano e sudavano e discutevano e poi presero a lottare per il riconoscimento anche di loro diritti specifici, sostenute dai loro compagni di lavoro, come durante il lungo iter di preparazione della L. 860/1950 sulla «Tutela fisica ed economica delle lavoratrici madri» (Galoppini, 1980, p. 176). E lo stesso accadeva nella scuola, dove le ragazze arrivavano a frotte. Qui, a partire dagli anni Cinquanta ma soprattutto Sessanta, il *trend* di crescita della componente femminile era superiore a quella dei coetanei, ai diversi livelli scolastici, con l'eccezione dell'università, dove tuttavia si laureavano in percentuale superiore a quella maschile (Ulivieri, 1992, pp. 48-49; Piccone Stella, 1993, p. 67). Anche nella scuola, ormai quasi sempre in coeducazione, le ragazze sperimentavano nuovi rapporti con i loro coetanei, più liberi e paritari.

Un cambiamento di stile di vita e di rapporti che non venne subito metabolizzato e razionalizzato neppure da chi lo viveva in prima persona, a riprova della non facile permeabilità del costume. Ricordo ancora chiaramente che nell'Istituto scolastico che frequentavo nei primi anni Sessanta a Bologna – una città senza dubbio vivace a livello culturale e politico – fu svolta un'indagine fra gli studenti dell'ultima classe delle superiori, allo scopo di verificare le loro attese riguardo al futuro: fra le diverse opzioni indicate nel test, molte ragazze scelsero ancora quella di «moglie e madre». Ma anche a livello sociologico, i sondaggi messi in campo in questi anni tardavano a tener conto, nella predisposizione della metodologia stessa della ricerca, dei mutamenti in atto. Lo comprova, come rilevato da Letizia Bianchi nel già citato convegno bolognese del 1989, il noto slogan dei «giovani delle 3M: mestiere, macchina, moglie», coniato da due ricercatori (Alfassio e Grimaldi nel 1964) per indicare le aspirazioni degli intervistati. Tale slogan trascurava del tutto che il 50% per cento di loro era rappresentato da giovani donne (Bianchi, 1992, p. 111). Una tendenza che si è protratta fino alla metà degli anni Settanta e si è modificata solo per effetto dell'arrivo nelle università delle prime ricercatrici che presero non a caso ad occuparsi dello specifico femminile.

Una resistenza concettuale e mentale, al di là delle dichiarazioni di aperture della componente maschile e dei proclami di uguaglianza degli stessi partiti della sinistra storica, che le giovani degli anni Sessanta sperimentavano in modo ricorrente. In breve, mentre a parole trovavano il sostegno dei coetanei alle loro istanze per il

¹ Nella primavera del 1946, furono elette oltre 2000 donne nei Consigli comunali e 21 furono quelle che entrarono nell'Assemblea costituente.

superamento della tradizionale condizione di complementarità/inferiorità in pro di un nuovo stato di complementarità/parità, di fatto poi, nella prassi – in casa ma anche all'interno dei movimenti giovanili alternativi – le ragazze si ritrovavano a svolgere ruoli marginali e subalterni: ciclostilare i documenti, elaborati ovviamente solo dai compagni, provvedere al volantaggio o cucire bandiere e stendardi. La stessa difficoltà esisteva nei partiti cosiddetti storici dove per le donne non c'erano che spazi minimi negli organi decisionali e nelle liste elettorali, se pur in Parlamento si presentavano e approvavano progetti di legge volti alla loro tutela ed emancipazione. Valgano come esempi: la parità stipendiale nell'industria, sancita nel 1961 e poi estesa al commercio e all'agricoltura; l'istituzione della pensione, nel 1963, per le casalinghe; il divieto di licenziamento per matrimonio delle lavoratrici e il riconoscimento del diritto della donna ad accedere a tutte le carriere comprese quelle della magistratura. E l'elenco potrebbe continuare con altre importanti leggi come la 1204 – a tutela della maternità – e la L. 1044 istitutiva degli asili nido, entrambe del 1971, ma non furono le sole (Galoppini, 1980, pp. 224-260).

Tuttavia, mentre il quadro normativo nazionale riconosceva senz'altro sempre nuovi diritti e nuova dignità alla componente femminile, la strada da compiere appariva pur sempre assai lunga e impervia. E' stata proprio la consapevolezza crescente delle difficoltà a modificare, in profondità, l'immaginario e l'esistente che ha spinto la componente femminile – additata dalla stessa psicoanalisi freudiana di essere irriducibilmente aggressiva nei confronti dell'universo maschile perché invidiosa dei noti attributi – a riprendere con forza la riflessione, invero già avviata dalle prime emancipazioniste, sullo specifico femminile, al fine di individuare gli obiettivi da perseguire in vista di una effettiva liberazione della donna, contestando in prima istanza l'oggettività di una scienza, come quella accennata, declinata sulla base di paradigmi al maschile. Dopo il Sessantotto ha preso così avvio, negli ambienti femminili più avanzati, un processo definito all'epoca di «coscientizzazione» o «autocoscienza», volto al disvelamento – al di là delle maschere cucite addosso alle donne, conformi ad una società sostanzialmente maschilista – dell'identità femminile nella sua autenticità. Così le battaglie contro le immagini della donna-oggetto che sbucavano dai cartelloni pubblicitari, dalla TV o dai rotocalchi, seminude e provocanti o di donne sgambettanti e felici intorno ai fornelli, circondate da pargoli biondi, con gli occhi azzurri e sorridenti.

Un processo faticoso e doloroso, anzi lacerante, maturato non di rado fra incomprensioni familiari, solitudine e sofferenza – nel rapporto con il padre ma anche con il partner – perché rifiutare l'esistente per l'ignoto genera sempre smarrimento. L'unico sostegno derivava dalla frequentazione, per chi poteva, e dai riecheggiamenti, tramite stampa o *reportage* cinematografici alternativi, del lavoro svolto in parallelo negli ambienti femministi. In questi contesti aleggiavano i medesimi interrogativi ma anche la convinzione di perseguire una giusta se pur dilacerante causa, in virtù anche di un nuovo paradigma concettuale ovvero che il personale era politico e che la subalternità, equivalente alla negazione della identità femminile, andava combattuta senz'altro nel sociale ma ancor prima in casa come fatto squisitamente politico. Basti dire che il Codice Penale contemplava e lo ha fatto fino al 1981, il cosiddetto diritto d'onore, ovvero l'uccisione della moglie, o compagna, o figlia, o sorella, da parte dell'uomo, per difendere la propria dignità. Inoltre solo nel 1975, in virtù del nuovo

Diritto di famiglia, è stata cassata la fattispecie delle «azioni correttive» – spesso percorse o maltrattamenti – connesse all'esercizio della potestà maritale.

Il percorso emancipazionistico intrapreso nel corso degli anni Settanta, si è contraddistinto per il crescente rifiuto di una parità basata sull'omologazione al maschile, in nome di una uguaglianza rispettosa della differenza di genere, non tanto o non solo genito-sessuale ma anche affettivo-emozionale, fantasmatica, intellettuale, relazionale, etc. In breve, è soprattutto nel corso degli anni Settanta, grazie anche alle crescenti possibilità di contraccezione e dunque di procreazione consapevole – è noto lo slogan: «l'utero è mio e lo gestisco io» – che la componente femminile, purtroppo ancora solo nelle sue punte più avanzate, ha progressivamente preso coscienza e ha cominciato a riconoscere e ad apprezzare la propria diversità come valore aggiunto e non già come *diminutio*. Un cambio di prospettiva davvero rivoluzionario che ha implicato e ancora implica nuove responsabilità, fra cui quella di fare di tale diversità non già un mito, da preservare in serra e coltivare in ambienti speciali non contaminati dal maschile, con logiche quindi *ad escludendum* ma in virtù del riconoscimento, tanto in famiglia come nella scuola di tutti, delle diversità di genere.

Nel lungo lasso di tempo – quasi mezzo secolo – che ci separa da quegli anni, molta acqua è passata sotto i ponti ed è stata fatta senza dubbio molta strada anche in sede universitaria tanto sul piano della ricerca che su quello della didattica, attraverso gruppi di studio, lavori seminariali, corsi, master, perfezionamenti, convegni, intesi a mettere a fuoco una riflessione pedagogica specifica sul genere e sulle modalità utili ad una diffusione delle nuove acquisizioni nella cosiddetta scuola in azione. Si potrebbe dire che nei paesi occidentali sono stati davvero cambiati, un po' in tutti gli ambienti, «gli occhi al mondo» per parafrasare il titolo di un interessante volume curato da Cagnolati e Pironi di una decina di anni fa (Cagnolati, Pironi, 2006). Per accorgersene è sufficiente osservare la ormai diffusa presenza femminile nelle sedi più diverse, da quelle accademiche a quelle dirigenziali, professionali, artistiche, politiche etc. Tutto questo non deve far dimenticare che la componente femminile continua ad essere l'anello debole della catena, come dimostrano le statistiche relative alla disoccupazione e come ancor più denunciano i ricorrenti femminicidi, segno di una volontà di possesso, da parte del *partner*, che esclude implicitamente il riconoscimento dell'alterità. Ma non occorre spingersi fino a questi estremi per capire che c'è ancora molto da fare in vista del riconoscimento di una effettiva parità. Infatti, fino a quando ci sarà bisogno di far ricorso, a livello concorsuale come a quello politico, alle cosiddette «quote rosa», proprio fino ad allora la parità nella differenza non costituirà un valore stabilmente e universalmente acquisito. E perché questo avvenga, dovrà scorrere, ne sono convinta, ancora molta acqua sotto i ponti e occorrerà ancora un costante impegno senz'altro delle donne ma non solo.

L.T.: *Adesso vorrei sottoporle una domanda che riguarda l'approccio manifestato dagli studi critici e l'evoluzione della storiografia pedagogica riguardo all'interpretazione e all'analisi di anni così rivoluzionari. Come ha visto cambiare nel corso delle recenti stagioni l'approccio interpretativo allo studio di quegli anni? In che cosa, siamo stati, o no, condotti a capire qualcosa in più dei cambiamenti di quella stagione grazie al lavoro che si è fatto? Vede una diminuzione di interesse per la conoscenza di quella fase storica?*

C.B.: Come tutti i momenti storici di svolta o di rottura, pure gli anni intorno al Sessantotto hanno generato sentimenti discordanti di adesione o rifiuto. Tali reazioni si sono protratte nel tempo, anche perché è opinione diffusa che dalla forte soggettività antagonista prodottasi in quegli anni, per la concomitanza delle lotte studentesche e di quelle operaie, siano scaturite da un lato la strategia stragistica della tensione e dall'altro il disegno rivoluzionario delle Brigate Rosse, il cosiddetto partito armato contro la nazione. La prima contraddistinta dalle bombe di Piazza Fontana, Piazza della Loggia, Italicus, stazione di Bologna, etc; il secondo dai sequestri e uccisioni a catena di magistrati, sindacalisti, politici, l'on Moro e la sua scorta inclusi. Tutti questi dolorosissimi eventi hanno pesato e tuttora pesano come un macigno sulle coscienze, interrogandole, di chi quegli anni ha attraversato. E proprio come è accaduto per un'altra dolorosa pagina della nostra storia nazionale, di segno profondamente diverso, il fascismo, su cui è calato per molti decenni un velo di silenzio e anche a scuola si è taciuto o quasi fino a una ventina di anni fa per evitare di rinfocolare rancori e divisioni², anche per il Sessantotto e dintorni si è prodotta, credo, una sorta di analogia, tacita rimozione – con l'eccezione della letteratura sulla causa femminile o quella sull'infanzia – che ha ritardato una approfondita e complessiva riflessione al riguardo.

Sono stati gli storici «puri» a rompere per primi il silenzio, con analisi approfondite e dialettiche, come dimostrano alcune recenti, importanti pubblicazioni (Socrate, 2008). Non così per le questioni educative, attinenti al nostro ambito storico-pedagogico. O meglio, nel corso degli anni Settanta e Ottanta, si è in verità ancora discusso in modo abbastanza ricorrente, se pur via via declinante, di politiche formative della stagione centro-sinistra e di quelle successive con i coevi principi teorici (Bini, 1971; Cambi, 1974). Si sono fatti altresì bilanci sulla fortuna di Dewey in Italia (Vescovini, 1968) e poi sulla relativa «scuola di Firenze», che di quel pensiero è stata interprete e sostenitrice con Lamberto Borghi, Raffaele Laporta, Tina Tomasi, etc. (Cambi, 1982). Meno ricorrente – mi pare – è stato invece il discorso relativo agli sviluppi dell'interpretazione marxista della pedagogia che si è imposta in quegli anni con gli scritti dapprima di Manacorda (1964-1966; 1971) e poi di Ragazzini su Gramsci (1976), di Granese (1976) e come già in precedenza detto, con quelli di Broccoli e Santoni Rugiu. Anzi Broccoli ritornerà sulla questione nel 1978 con *Marxismo e Educazione*, a ulteriore chiarificazione di quanto già affermato.

In breve, questa nuova frontiera ci pare abbia esaurito piuttosto celermente la sua tensione interpretativa, di pari passo al declino dell'analisi marxista in generale, causato dalla disillusione rivoluzionaria che è subentrata alla fine degli anni Settanta e che ha originato quel processo di disimpegno politico, noto come «riflusso», proprio degli anni Ottanta. Al riguardo non si può non ricordare che, dopo l'ondata espansiva dell'economia negli anni Cinquanta e Sessanta, nel decennio successivo si è aperta una grave fase recessiva in tutto l'Occidente, accentuata dalla crisi petrolifera dei primi anni Settanta che ha rivitalizzato le forze conservatrici nei più importanti Paesi occidentali fra cui l'Inghilterra con Margareth Thatcher e gli USA con Ronald Regan.

² Basti dire che nel 1996 il ministro della pubblica istruzione, Luigi Berlinguer, si è risolto a rendere obbligatoria per decreto la storia del Novecento in Italia.

Sollecitata dalla domanda che mi è stata posta, ho avuto infatti una certa difficoltà a mettere subito a fuoco ulteriori pubblicazioni dopo gli anni Settanta sull'approccio marxista. Ad esclusione di alcune opere dei primi anni Ottanta di Carmela Covato (1983) e Giuseppe Trebisacce (1985) sul materialismo storico e l'educazione, e un'altra, solitaria, di Franco Cambi che sconfinava negli anni Novanta – quando già da qualche tempo Marx era stato messo decisamente in soffitta – la mia ricerca non è approdata ad altri significativi lavori. Non manca, è vero, qualche isolato contributo in volumi collettanei ma è sostanzialmente poca cosa³. Così come mancano analisi complessive del Sessantotto e relativi bilanci sui suoi sviluppi in chiave storico-pedagogica. Ancora stento a crederci, e per certi versi ho anche molto timore di cadere in errore, ma l'unica riflessione di un certo respiro che mi risulti sia stata organizzata sul Sessantotto e gli anni limitrofi in questa chiave, risale al 2009, in occasione del quarantennale (o quasi) del '68. Ciò è avvenuto a Firenze, per iniziativa del CIRSE (Centro Italiano per la Ricerca Storico-Educativa), durante la presidenza di Franco Cambi e la mia segreteria, nell'intento di tentare un bilancio provvisorio dei molti *input* attivati in quel periodo sul piano culturale e formativo. Gli atti sono stati editi nel 2011 con il titolo *Il '68: una rivoluzione culturale tra pedagogia e scuola. Itinerari, modelli, frontiere* (Betti, Cambi, 2011, p. 7). Dopo tale appuntamento di studio, ci pare sia calato di nuovo completamente il silenzio.

Certo, nei manuali di storia della pedagogia e della scuola – peraltro di diverso orientamento politico e taglio storiografico – quegli anni vengono trattati, ma in modo più o meno celere, se pur, va sottolineato, con sereno distacco, caso mai con una certa accentuazione paternalistica, in alcuni. Ma essendo tali opere destinate alle adozioni in sede accademica o scolastica, lo spazio riservato a quel periodo risulta limitato, come del resto accade un po' per tutti gli altri (Cambi, 2003; Chiosso, 2015; Santamaita, 2010; Santoni Rugiu, 1987, Susi, 2012). Dunque, è davvero arduo per chi non ha vissuto in quegli anni formarsi oggi un'idea sufficientemente approfondita e critica sulla forte discontinuità che si è attuata in quel momento storico, individuarne i rinnovati valori formativi e gli effetti a catena che ne sono derivati, che reputo oggi fortemente in disarmo. Ad esempio, dello spirito comunitario, vera e propria cifra della riflessione pedagogica dell'epoca e anche della connessa pratica didattica, è rimasto ben poco, se pur di tanto in tanto rilanciato come vessillo contro gli effetti deleteri della globalizzazione, senza convinzione però, ritenendolo ormai in genere inidoneo ad attrezzare adeguatamente alle sfide globali. Inoltre, a fronte della tensione egualitaria e solidale di allora, si invoca oggi ricorrentemente la meritocrazia, ritenuta un male minore davanti all'ormai dilagante familismo, con il perverso esito che tale richiesta conferisce automaticamente legittimità morale alle ineguaglianze delle opportunità. Così come è stato invocato il ripristino delle istituzioni manicomiali totali, da parte *in primis* dei familiari di chi è affetto da un disturbo psichiatrico, data la carenza delle infrastrutture di sostegno previste da Basaglia in sostituzione dei vecchi ospedali. E sottoposta ad attacchi continui è non di meno la legge 194 del

³ Si segnalano: *Dalla storia della ideologia pedagogica alla storia dell'educazione* di Antonio Santoni Rugiu nel volume su *I problemi epistemologici e metodologici della ricerca storico/educativa* (1983); oppure *La lettura pedagogica di Marx* di Giorgio Bini, nel volume in onore di Mario Alighiero Manacorda (2001).

1978, relativa all'interruzione di gravidanza, applicata con sempre maggiore difficoltà per effetto dell'istituto dell'obiezione di coscienza, abbracciato ormai diffusamente negli ambienti sanitari. Senza parlare poi dell'attacco cui è sottoposto lo Statuto dei lavoratori, come testimonia la recente abolizione dell'art. 18 con la nota legge del *Job's Act*. Questi, solo alcuni degli effetti del progressivo indebolimento della forza antagonista della classe lavoratrice, ormai ricattabile con la minaccia della dislocazione delle imprese e quindi impossibilitata a difendere con efficacia le importanti conquiste del passato nel rispetto dei diritti e della dignità della persona.

Si dirà che tutto questo ha poco a che fare con le questioni pedagogiche e i suoi aspetti teorici. Io reputo al contrario che l'educazione sia un processo dalle maglie molto larghe, di cui solo una parte si realizza nelle sedi ufficiali a ciò preposte e che quanto che si sviluppa nel sociale irraggia i propri effetti formativi, in senso progressivo o regressivo, sui singoli. Non è pertanto inutile occuparsi di aspetti non strettamente attinenti alle teorie pedagogiche. Credo inoltre che, dato quanto ho premesso circa il vuoto che è venuto avvolgendo nel tempo quella ricca stagione della nostra storia nazionale, sia indubitabile il significato di questa intervista non tanto per il contenuto delle mie risposte quanto piuttosto per aver fatto emergere una lacuna che è doveroso colmare per poter comprendere gli orizzonti di senso delle odierne teorie pedagogiche e della connessa prassi educativa e didattica.

L.T.: *Conoscendo i suoi lavori, sappiamo che lei ha dedicato un'attenzione particolare alla vicenda di don Lorenzo Milani. In questo caso, si tratta di un personaggio che è stato continuamente ripreso e tenuto presente non solo per gli interessi della storia dell'educazione, ma anche in relazione a identificazioni di natura simbolica e politica, facendolo a volte diventare un'icona pop. Uno degli ultimi ritorni di carattere biografico/critico su don Milani, grazie al libro di Eraldo Affinati, «L'uomo del futuro», propone l'idea che la lezione di don Milani oggi rivive specialmente ogni volta che l'educazione e la scuola si prendono cura di quei nuovi 'ultimi' della società che, nel nostro mondo, sono soprattutto i bambini immigrati. Quanto è importante per un insegnante di oggi conoscere quella lezione e, in chi, come lei, ha dedicato una parte dei suoi studi a comprendere approfonditamente quell'esperienza, quali impressioni permangono rispetto alla fecondità di quel messaggio?*

C.B.: Accolgo con piacere la sua sollecitazione a parlare di don Milani, perché ho grande considerazione per le scelte da lui effettuate: oggi ancor più di ieri, dopo la recente e oltre modo offensiva strumentalizzazione commerciale messa in scena dallo scrittore Walter Siti (e dall'editrice Rizzoli), con la dedica fattagli sul romanzo, *Bruciare tutto*, in cui si narra dei tormenti di un prete pedofilo. Don Milani è stato fatto frequentemente segno delle accuse più diverse, come di molte blandizie, spesso per presunti vantaggi politici: non dimentico l'*l'care* di veltroniana memoria. Non sorprende neppure il livore che di tanto in tanto riaffiora contro di lui e si condensa strumentalmente nell'accusa di essere responsabile del declino della nostra scuola per aver denunciato, verso la metà degli anni Sessanta, le bocciature, quale pratica di selezione classista. Questi suoi detrattori sembrano dimenticare che tale declino più che dalle promozioni facili – peraltro mai richieste da don Milani – è da correlare strettamente alla sempre grave carenza di investimenti che la crisi economica ha ulteriormente accentuato a partire dal 2008. Una carenza endemica che ha impedito l'adozione di misure atte a sostenere gli alunni più deboli culturalmente

e socialmente, come ad esempio la scuola a tempo pieno, i corsi integrativi e via dicendo. *Cui prodest* questo accanimento?

Nel maggio 2007, a quarant'anni dalla sua scomparsa, avvenuta com'è noto il 26 giugno 1967, ho organizzato a Firenze, sua città natale, un convegno internazionale di studi per riflettere sulla sua esperienza pastorale e sulla lezione pedagogica che ci ha lasciato. Ha fatto, all'epoca, un certo effetto che qualcuno, di comprovati sentimenti laici, si adoperasse a organizzare un simile appuntamento. A me pareva invece un fatto tutt'altro che straordinario. Da parecchi anni parlavo di lui e delle sue esperienze educative agli studenti dei miei corsi e constatavo tutte le volte che l'aula si rianimava come per incanto: gli sguardi si vivacizzavano, le lingue si scioglievano in domande pertinenti e interessate, in un'atmosfera sospesa, carica di emozione e rispetto.

L'organizzazione del convegno, ci tengo a sottolinearlo, non aveva alcun intento celebrativo. Sono stati fin troppi quelli che hanno tirato per la tonaca il priore di Barbiana a scopi più o meno scopertamente strumentali. Il mio era solo un intento scientifico: volevo capirne più approfonditamente pensiero e attività e fare nel contempo un bilancio sul donmilanismo, altra cosa da don Milani, che non gli ha affatto giovato perché si è tradotto spesso nel travisamento o impoverimento del suo pensiero, con la prevalente (quando non esclusiva) richiesta di non bocciare. Don Milani non auspicava una scuola facile, l'ho già detto. Era al contrario per una scuola seria, capace di sostenere il percorso di chi la frequentava, con soluzioni idonee a motivare allo studio anche coloro che lo erano poco, richiedendo di conseguenza agli insegnanti di farsi carico del disagio scolastico dei propri alunni.

Nell'organizzare il convegno, pensai di mettere a confronto laici e cattolici, italiani e stranieri, scegliendo studiosi autorevoli, fra cui José Luis Corzo Toral, il più accreditato in Spagna; il regista Bernard Kleindienst, autore di documentari e film sulla scuola di Barbiana; un allievo di don Milani, Maresco Ballini e molti, molti altri ancora (Betti, 2009). Sono state due giornate dense di contenuti e di pubblico: il secondo giorno i presenti erano ancor più numerosi del primo, tant'è che l'organizzazione andò in *tilt* e dovemmo affrettarci a fare allestire una seconda sala per contenerli tutti. Quelli seduti per terra erano davvero tanti ma nonostante l'evidente scomodità non volevano rinunciare perché provenivano da tutt'Italia, dal Nord come dal Sud, oltre che dalla Toscana. Eppure non avevamo promosso più di tanto quell'iniziativa, anche perché i *social network* non erano dieci anni fa pervasivi come oggi. A smuovere così tanta gente aveva contribuito senz'altro il programma, ma soprattutto il passa-parola, segno della straordinaria *liaison* che c'è ancora nei confronti di don Milani e delle sue scelte personali, pastorali ed educative.

Ritengo opportuno precisare che su don Milani non l'ho sempre pensata così. Negli anni Sessanta/Settanta, quel prete un po' stravagante non mi ispirava affatto simpatia. Si dedicava, è vero, ai più emarginati, ma mi pareva lo facesse con la sostanziale spocchia di chi apparteneva all'altro mondo, a quello dei ricchi. Mi irritavano le descrizioni fatte nel suo libro-diario *Esperienze pastorali* dell'ignoranza dei suoi parrocchiani, dei loro occhi vitrei e immobili, anche quando leggeva passi forti del Vangelo e ne deduceva la loro incapacità a capire e a parlare. Per me era uno *snob*, prigioniero dei pregiudizi dell'alta borghesia cui, volente o nolente, apparteneva. E che in cuor suo non volesse davvero cambiare le cose all'origine

dello stato di marginalità dei suoi parrocchiani, lo confermava, a mio avviso, il valore che attribuiva alla *parola*, quale leva per cambiare il mondo. Quanti, come me, avevano cominciato a confrontarsi con i testi marxiani e a scoprire l'importanza decisiva della struttura economica, ritenevano che i discorsi e l'agire di don Milani si risolvessero a un livello del tutto sovrastrutturale e dunque non incisivo. Inoltre, dato il clima di guerra fredda e di contrapposizione fra laici e cattolici, se pur don Lorenzo Milani era un sacerdote *sui generis* e venisse accusato di essere un prete-rosso, apparteneva, per così dire, ad un'altra parrocchia e non c'era la volontà di approfondirne più di tanto l'agire e le motivazioni.

C'è voluto qualche anno perché venisse a prodursi il clima idoneo ad una sua riconsiderazione. O meglio c'è voluta la sconfitta del sogno «rivoluzionario», dell'idea che le cose potessero davvero cambiare in fretta e in profondità per dar vita ad un mondo più giusto ed egualitario. Allorché risultò chiaro che il sole dell'avvenire declinava dietro l'orizzonte, è stata rivalutata l'utilità del riformismo e dei piccoli passi, quelli di don Milani compresi. Anzi, la sua determinazione a rinunciare agli agi perché gli generavano sensi colpa; la sua coerenza fra la condanna dell'ignoranza e la creazione di condizioni utili a sconfiggerla, come le scuole da lui realizzate a San Donato di Calenzano e poi a Barbiana; la sua denuncia delle bocciature come fenomeno non casuale ma di classe; la battaglia per una scuola modulata non già sulle esigenze degli alunni che avevano il doposcuola in famiglia – ovvero genitori istruiti e case piene di libri, com'era quella delle quattro ore – ma sulle esigenze dei più deboli, al fine di offrire loro tramite un tempo-scuola più lungo e dunque più adeguate occasioni formative, insomma tutto questo e altro ancora, ha evidenziato la ricchezza dell'esempio di quell'indomito sacerdote, che soffriva per le «punizioni» inflittele dalle gerarchie ecclesiastiche, ma non abbandonava il sogno di lottare contro l'ignoranza e le ingiustizie, a fianco di quanti ne erano vittime.

Don Milani non è stato il solo sacerdote impegnato, nel suo percorso pastorale, in attività di educazione di adulti e ragazzi. Solo in Toscana, in quello stesso periodo ce ne furono diverse, come quella di don Nesi a Livorno, don Mazzi all'Isolotto, un quartiere operaio di Firenze, e altre ancora. Ma don Milani lo faceva con una carica dirompente e una capacità di «narrazione» che hanno lasciato il segno. Da *Esperienze pastorali*, l'unico libro a suo nome, all'*Obbedienza non è più una virtù*, a *Lettera a una professoressa*, scritto dai ragazzi ma sotto la sua regia, affiorano contenuti di una densità, incisività, linearità e chiarezza davvero sorprendenti. Sono testi che graffiano le coscienze, che generano inquietudine. Sono senz'altro inattuali in molte loro parti, perché il contesto produttivo e anche quello sociale sono oggi molto diversi da quelli di cinquanta/sessant'anni fa, ma attualissimi allorché mettono a nudo con una prosa davvero straordinaria e incalzante, le conseguenze della povertà, della marginalità, della cittadinanza non agita. In queste parti li ritengo, oserei dire purtroppo, di grandissima attualità, senz'altro in relazione ai figli dell'immigrazione, ma non solo di quelli. Le statistiche dicono che un terzo dei bambini italiani vive oggi in condizioni di povertà assoluta o quasi, e sappiamo bene cosa questo significhi anche per le opportunità educative. Ritengo di conseguenza che i libri attribuibili direttamente o indirettamente al priore, che descrivono un modo di essere nella vita e nella scuola, fondato sull'*l'care* e non già sui voti, le pagelle, le punizioni, possano risultare di grande stimolo anche per gli studenti di oggi, insegnanti di domani. Basti

dire che alcuni anni fa, *Lettera ad una professoressa* ha avuto una traduzione in giapponese e un'altra in cinese. E' la riprova non solo dell'attualità di quel *pamphlet* ma della sua universalità e dunque di quella del pensiero del priore di Barbiana.

2. Riferimenti Bibliografici

Betti, C. (Ed.). (2009). *Don Milani fra storia e memoria. La sua eredità quarant'anni dopo*. Milano: UNICOPLI.

Betti, C., & Cambi, F. (Eds.). (2011). *Il '68: una rivoluzione culturale tra pedagogia e scuola. Itinerari, modelli, frontiere*. Milano: UNICOPLI.

Bianchi, L. (1992). L'appartenenza di sesso non è una variabile. La libertà femminile interroga la ricerca sociologica. In Beseghi, E., & Telmon, V. (Eds.), *Educazione al femminile: dalla parità alla differenza*. (pp. 109-115). Scandicci – Firenze: La Nuova Italia.

Bini, G. (1971). *La pedagogia attivistica in Italia*. Roma: Editori Riuniti.

Broccoli, A. (1974). *Ideologia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.

Buttafuoco, A. (1992). Per un diritto. Coeducazione e identità femminile nell'emancipazionismo italiano tra Otto e Novecento. In Beseghi, E., & Telmon, V. (Eds.), *Educazione al femminile: dalla parità alla differenza*. (pp. 13-30). Scandicci – Firenze: La Nuova Italia.

Cagnolati, A., & Pironi, T. (2006). *Cambiare gli occhi al mondo intero. Donne nuove ed educazione nelle pagine de L'Alleanza (1906-1911)*. Milano: UNICOPLI.

Caimi, L. (2005). Luoghi e strumenti della ricerca e dell'insegnamento della storia dell'educazione in Italia. *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni educative*, 12, 317-340.

Cambi, F. (1982). *La «scuola di Firenze» (da Codignola a Laporta 1950-1975)*. Napoli: Liguori.

Cambi, F. (1992). Il femminile, la differenza e la filosofia dell'educazione. Contributi per un nuovo modello pedagogico. In Beseghi, E., & Telmon, V. (Eds.), *Educazione al femminile: dalla parità alla differenza*. (pp. 57-87). Scandicci – Firenze: La Nuova Italia.

Cambi, F. (2003). *Manuale di storia della pedagogia*. Roma-Bari: Laterza.

Cambi, F. (2011). La cultura del '68 e la critica degli "Apparati ideologici di Stato". I modelli e gli effetti. In Betti, C., & Cambi, F. (Eds.), *Il '68: una rivoluzione culturale fra pedagogia e scuola. Itinerari, modelli, frontiere*. (pp. 27-32). Milano: Unicopli

Chiosso, G. (1997). *Novecento pedagogico*. Brescia: La Scuola.

- Chiosso, G. (2015). *La pedagogia contemporanea*. Brescia: La Scuola.
- Cives, G. (1974). *La mediazione pedagogica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Covato, C. (1983). *L'itinerario pedagogico del marxismo*. Urbino: Argalia.
- Covato, C. (2011). Contro l'educazione: la critica dell'ideologia e la speranza antiautoritaria, in Betti, C., & Cambi, F. (Eds.), *Il 68: una rivoluzione culturale fra pedagogia e scuola. Itinerari, modelli, frontiere* (pp. 33-41). Milano: UNICOPLI.
- Dursi, M. (1958). *Giovani soli*. Bologna: Il Mulino.
- Fachinelli, E., Muraro Vaiani, L., & Sartori, G. (1971). *L'erba voglio. Pratica non autoritaria nella scuola*. Torino: Einaudi.
- Galoppini, A. (1980). *Il lungo viaggio verso la parità. I diritti civili e politici delle donne dall'Unità ad oggi*. Bologna: Zanichelli.
- Granese, A. (1976). Pedagogia laica e indagine marxista. *Riforma della scuola*, 8-9, 5-9.
- Manacorda, M. A. (1964-1966). *Il marxismo e l'educazione*. Voll. I-II-III. Roma: Armando.
- Manacorda, M. A. (1971). *Marx e la pedagogia moderna*. Roma: Editori Riuniti.
- Manacorda, M. A. (2008). *Marx e l'educazione*. Roma: Armando.
- Piccone Stella, S. (1993). *La prima generazione. Ragazze e ragazzi nel miracolo economico italiano*. Milano: FrancoAngeli.
- Ragazzini, D. (1976). *Società industriale e formazione umana*. Roma: Editori Riuniti.
- Rossi-Doria, A. (1996). *Diventare cittadine. Il voto alle donne in Italia*. Firenze: Giunti.
- Semeraro, A. (2001). (Ed.). *L'educazione dell'uomo completo. Studi in onore di Mario Alighiero Manacorda*. Scandicci – Firenze: La Nuova Italia.
- Santamaita, S. (2010). *Storia della scuola*. Milano: Bruno Mondadori.
- Santoni Rugiu, A. (1975). *Crisi del rapporto educativo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Santoni Rugiu, A. (1983). Dalla storia della ideologia pedagogica alla storia dell'educazione. In Santoni Rugiu, A., & Trebisacce, G. (Eds.), *I problemi epistemologici e metodologici della ricerca storico/educativa*. (pp. 61-70). Cosenza: Pellegrini.
- Santoni Rugiu, A. (1987). *Storia sociale dell'educazione*. Milano: Principato.
- Socrate, F. (2008). (Ed.) *Un altro Sessantotto. La protesta nella memoria dei docenti dell'Università di Roma «la Sapienza»*. Roma: Biblink editori.

- Susi, F. (2012). *Scuola Società Politica Democrazia. Dalla riforma Gentile ai Decreti delegati*. Roma: Armando.
- Trebisacce, G. (1985). *Materialismo storico e educazione*. Reggio Calabria/Roma: Gangemi.
- Ulivieri, S. (1992). Donne a scuola. Per una storia dell'istruzione femminile in Italia. In Beseghi, E., & Telmon, V. (Eds.), *Educazione al femminile: dalla parità alla differenza* (pp. 31-54). Scandicci – Firenze: La Nuova Italia.
- Federici Vescovini, G. (1961). La fortuna di John Dewey in Italia. *Rivista di filosofia*, 52-96.
- Visalberghi, A. (1987). L'influenza del pensiero pedagogico americano. In Tassinari, G. (Ed.), *La pedagogia italiana nel secondo dopoguerra* [Atti del Convegno in onore di Lamberto Borghi Università di Firenze, Facoltà di Magistero 8-9 ottobre 1986] (pp. 29-37). Firenze: Le Monnier.

página intencionadamente en blanco / page intentionally blank