



Scuola Normale Superiore di Pisa

Tesi di perfezionamento

Classe di Lettere

Corso di perfezionamento in Culture e società dell'Europa Contemporanea

XXXII ciclo

**La politica scolastica del Partito comunista italiano dal 1955
al 1980**

Settore scientifico disciplinare: M-STO 04

Relatore

Prof. Andrea Mariuzzo

Perfezionando

Lorenzo Alba

Supervisore interno

Prof. Silvio Pons

Anno accademico 2020/21

Indice

Introduzione	5
 <i>Cap I. La via italiana alla riforma della scuola (1955-1958)</i>	
Un ritardo lungo 10 anni	34
L'importanza di uno sciopero	51
Espandere la scuola	67
 <i>Cap II. Incalzando la Democrazia Cristiana (1958-1962)</i>	
Il Piano della discordia	88
La battaglia per la scuola media unica	107
Pedagogia e politica tra Dewey e Gramsci	122
 <i>Cap III. Fughe in avanti (1963-1968)</i>	
Alle prese con la Programmazione	136
Una politica per l'Università	150
Insegnanti in crisi di identità	168
 <i>Cap IV. Sessantotto, un'occasione mancata (1968-1972)</i>	
Il Partito e il Movimento	182
Università: il fallimento della riforma organica	204
Secondaria superiore: dal Movimento alla proposta Raicich	220
 <i>Cap V. Cambiamento senza riforma (1972-1975)</i>	
Una pausa di riflessione	249
La «supplenza sindacale»: le 150 ore	255
Gestione sociale e decreti delegati	265
La scuola amministrata	283
 <i>Cap VI. La fine di un mito (1975-1980)</i>	
In mezzo al guado	298
Università: programmare il mercato	315

Secondaria superiore: educare al rigore	337
Epilogo: verso gli anni '80	355
<i>Fonti</i>	367
<i>Bibliografia</i>	369
<i>Sitografia</i>	392

Introduzione

La pandemia ha riaperto il dibattito sulla scuola. Nel nostro paese, la scelta di chiudere le scuole più a lungo di quanto non abbiano fatto paesi simili come Francia o Spagna, ha aperto una polemica su cosa si debba intendere per attività essenziale, e sulla relativamente bassa priorità attribuita all'istruzione¹. Il basso livello della spesa educativa sul totale del finanziamento statale, la gestione del personale e degli spazi, la qualità dei meccanismi di prevenzione messi in campo, l'importanza della scuola come ambito relazionale, hanno recuperato centralità all'interno del dibattito pubblico, diventando motivo di mobilitazione sociale e tema di scontro tra le forze politiche. Questa rinnovata attenzione – se da un lato conferma l'importanza e la vitalità dell'istituzione scolastica data troppo spesso per morta² – dall'altro evidenzia i ritardi con cui essa si è presentata all'appuntamento con il virus.

Dati alla mano, le istituzioni che a vario titolo si occupano della qualità dell'istruzione, concordano con la diagnosi di una scuola italiana in pessimo stato: rispetto alla media dei paesi dell'Unione Europea, la popolazione italiana ha un più basso livello di istruzione³, ma scavando ulteriormente tra i dati emerge una realtà nazionale profondamente diseguale. Nelle regioni del nord del paese si laurea infatti una percentuale di giovani del 10% maggiore rispetto al Mezzogiorno, una disparità territoriale che interessa in maniera preoccupante anche il tasso di dispersione scolastica nella scuola secondaria superiore⁴. Agli squilibri territoriali, si sommano poi

¹ L'agenzia Unesco ha prodotto un'efficace mappa interattiva che evidenzia le differenze tra i paesi in riferimento ai periodi di chiusura delle scuole (non registra però le differenze regionali interne a ciascuno stato). <https://en.unesco.org/news/unesco-figures-show-two-thirds-academic-year-lost-average-worldwide-due-covid-19-school> (ultimo accesso 13 marzo 2021)

² Cfr. Norberto Bottani, *Requiem per la scuola? Ripensare il futuro dell'istruzione*, il Mulino, Bologna 2013. Secondo un sondaggio realizzato da Demos per «la Repubblica» nell'estate del 2016, l'istruzione pubblica è al terzo posto tra le istituzioni che più riscuotono la fiducia dei cittadini (56%), dopo papa Francesco e le forze dell'ordine. Cfr. Ilvo Diamanti, *Se gli esami non finiscono mai*, «La Repubblica», 15 agosto 2016, https://www.repubblica.it/politica/2016/08/15/news/gli_esami_non_finiscono_mai-146001372/ (ultimo accesso 13 marzo 2021).

³ Se nell'Unione Europea in media il 78,7% della popolazione tra i 25 e i 64 anni ha almeno un diploma di scuola superiore, questo dato in Italia scende al 62,2%, mentre la quota di popolazione di 25-34enni con un titolo di studio terziario in Italia arriva al 19,6% contro una media europea del 33,2%. Vedi Oecd, *Education at a glance*, Paris, 2019

⁴ Se infatti al Nord si è laureato il 31,4% dei giovani e nel Centro il 31,3%, nel Mezzogiorno la quota di laureati arriva solo al 21,2%. Anche il dato sulla dispersione scolastica è fortemente differenziato tra le Regioni: se il Veneto nel 2019 ha registrato un tasso di abbandono dell'8%, la Sicilia e la Sardegna si sono fermate al 24%, precedute dalla Campania al 23%, con punte più alte di quasi 10 punti nelle aree metropolitane. Vedi Istat, *Rapporto sui livelli di istruzione e ritorni occupazionali 2019*,

quelli legati alla provenienza familiare e al tipo di istituto frequentato, con tassi di abbandono molto bassi tra chi frequenta il Liceo classico e, specularmente, molto alti nei percorsi regionali di formazione professionale (IeFp), situazione ulteriormente aggravata in seguito alla crisi economica globale esplosa nel 2007⁵. I risultati delle rilevazioni Invalsi segnalano inoltre che il raggiungimento del diploma non significa necessariamente il raggiungimento dei traguardi minimi necessari: al grado otto, cioè alla licenza media, quasi un ragazzo su tre non raggiunge il livello adeguato di competenze nella comprensione di un testo in italiano e nella soluzione di un problema di matematica, con forti disparità tra Nord e Sud del Paese e tra differenti tipi di istituto.⁶

Di fronte a questa situazione, aggravata dal Covid, il neo Ministro dell'Istruzione Patrizio Bianchi, ha richiamato la necessità di «una vera fase costituente», senza negare la necessità di aumentare il finanziamento alla scuola, e puntando a riequilibrare il *gap* digitale e le diseguaglianze interne. A suo avviso, la priorità è

Roma, 2020, <https://www.istat.it/it/files/2020/07/Livelli-di-istruzione-e-ritorni-occupazionali.pdf> (ultimo accesso 17/02/2021)

⁵ Nei licei la percentuale di abbandono complessivo è dell'1,8% (ma nei licei classici scende allo 0,9%). Nei tecnici la percentuale sale al 4,3% e negli istituti professionali al 7,7%. La percentuale di abbandono in assoluto più elevata si registra nei percorsi regionali IeFP con un abbandono complessivo del 9,9%. Vedi Miur, *La dispersione scolastica nell'anno scolastico 2016/2017 e nel passaggio all'anno scolastico 2017/2018*, Roma, 2019, <https://www.miur.gov.it/documents/20182/2155736/La+dispersione+scolastica+nell%27a.s.2016-17+e+nel+passaggio+all%27a.s.2017-18.pdf/1e374ddd-29ac-11e2-dede-4710d6613062?version=1.0&t=1563371652741> (ultimo accesso 17/02/2021). Se a questo dato associamo quello riguardante le nuove immatricolazioni all'Università, si ha la conferma dell'esistenza di veri e propri «ghetti scolastici» nel nostro sistema. Negli ultimi 17 anni si è infatti registrata una diminuzione dei nuovi immatricolati provenienti dai tecnici e dai professionali (-12%) e un aumento degli immatricolati provenienti dai licei (+17%), un dato solo parzialmente correlato con l'aumento della popolazione liceale (+7%) e la diminuzione di quella dei tecnici (-7%), ma che lascia supporre l'intervento di altri fattori selettivi, legati alla carente risposta pubblica alla crisi economica. I dati sulle immatricolazioni sono disponibili presso l'Anagrafe degli studenti del Miur, accessibile tramite il portale <https://anagrafe.miur.it/index.php> (ultimo accesso 17/02/2021). Circa i possibili effetti delle politiche di risposta alla crisi sulle immatricolazioni *cfr.* l'inchiesta di Salvo Intravaia e Corrado Zunino che imputa il drastico calo degli immatricolati alla riduzione dei servizi di diritto allo studio e all'accresciuto livello delle tasse che gravano sugli studenti https://inchieste.repubblica.it/it/repubblica/rep-it/2016/01/14/news/la_grande_fuga_dall_universita_-_130049854/.

⁶ La percentuale di alunni che non raggiungono il livello 3 di competenza in italiano è, nell'area Nord-Ovest del paese, del 30% al raggiungimento della terza media, del 21% al biennio della superiore e del 22% al quinto anno di scuola superiore. Le stesse percentuali, simili nel Nord-Est (28%, 20% e 23%), sono superiori al Centro (32%, 29% e 34%) e soprattutto al Sud e nelle Isole (46%, 40% e 50%). Stesse disparità si registrano in matematica. La disparità è particolarmente forte tra gli studenti immigrati o figli di immigrati. Dal punto di vista dei livelli di apprendimento, le rilevazioni Invalsi registrano impietosamente un ritardo degli studenti dei tecnici e dei professionali rispetto ai loro coetanei dei licei, in materie fondamentali come italiano, matematica e inglese. Vedi Invalsi, *Rapporto prove INVALSI 2019*, Roma, 2019, https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2019/Rapporto_prove_INVALSI_2019.pdf (ultimo accesso 17/02/2021).

quella di «sorreggere la crescita internazionale, in cui servono meno competenze frammentate ed esecutive e occorre invece la capacità di gestire problemi complessi e lasciare spazio alla creatività»⁷. L'obiettivo stride però con la cura proposta, volta ad estendere ulteriormente l'area della formazione professionale come soluzione al crescente disinteresse dei giovani nei confronti della scuola⁸, nella convinzione per cui «troppo pochi sono i giovani abbastanza preparati» per essere pronti alle nuove sfide del mondo produttivo⁹. Tuttavia, in un paese in cui, – contrariamente a quanto afferma il Ministro – «scontiamo una struttura produttiva e una domanda di lavoro poco qualificata, a fronte di un'offerta di lavoro molto qualificata»¹⁰, tale formula rischia di allargare il «ghetto scolastico» al quale occorre invece sottrarsi.

L'idea per cui la scuola sia la leva principale attraverso cui è possibile garantire occupazione e crescita economica, adattandola ai bisogni del mondo imprenditoriale, non è affatto nuova ed è ormai da decenni al centro dell'agenda politica dei governi italiani. C'è però il rischio concreto che una preoccupazione di questo tipo confonda la malattia con la cura, ossia che impedisca di focalizzare le cause economiche della disoccupazione e della stagnazione – attribuendo alla scuola compiti che non le spettano – e al tempo stesso accentui le disparità nell'apprendimento. In una società in cui ad un alto tasso di analfabetismo funzionale si combina una crescente disegualianza sociale, e in cui si diffondono fenomeni xenofobici disgregativi del tessuto comunitario, è urgente ripensare alla funzione della scuola. Occorre recuperarne in primo luogo il ruolo di istituzione culturale che fornisca a tutti e tutte le basi per la comprensione del mondo naturale ed umano, senza discriminazione alcuna. E occorre rafforzarne il ruolo di tenuta sociale, senza coltivare «l'ingenua illusione che si possano eliminare disuguaglianze e disparità scolastiche all'interno di

⁷ Patrizio Bianchi, *Nello specchio della scuola*, Bologna, Il Mulino, 2020, p.30

⁸ Il quadriennale rapporto dell'Organizzazione mondiale della sanità sulla salute e sul benessere degli adolescenti europei denuncia nel 2018 un alto livello di insofferenza nei confronti della scuola, che vede i ragazzi italiani tra i più scontenti e stressati. WHO, *Spotlight on adolescent health and well-being*, Copenhagen, 2020, <https://www.euro.who.int/en/health-topics/Life-stages/child-and-adolescent-health/health-behaviour-in-school-aged-children-hbsc/publications/2020/spotlight-on-adolescent-health-and-well-being.-findings-from-the-20172018-health-behaviour-in-school-aged-children-hbsc-survey-in-europe-and-canada.-international-report.-volume-2.-key-data>, (ultimo accesso 17/02/2021)

⁹ Patrizio Bianchi, *Nello specchio della scuola*, cit., p.30. Tra gli interventi proposti: il rilancio degli IeFp, l'accorciamento a 4 anni della scuola superiore, portando l'obbligo a 17 anni, e il finanziamento senza precedenti di un canale di formazione interamente professionalizzante (gli Istituti tecnici superiori). Ivi., pp.89 e segg.

¹⁰ Alberto Magnani, *Perché i giovani fanno fatica a trovare lavoro in Italia*, https://scuola24.ilsole24ore.com/art/notizie/2019-01-23/perche-giovani-fanno-fatica-trovare-lavoro-italia-180837.php?uid=AESVfiKH&ch=sole&refresh_ce=1, (ultimo accesso 17/02/2021)

società attraversate da disuguaglianze e disparità»¹¹, ma considerando il contributo che una scuola più egualitaria può fornire ad una società che punti ad essere più egualitaria e solidale.

Non è un caso che diversi autori siano tornati a studiare struttura ed origini dei sistemi di istruzione di tipo *comprehensive*, che hanno dimostrato di contribuire ad una maggiore eguaglianza sociale, garantendo al tempo stesso alti standard accademici¹². Lavori di grande spessore – penso alle ricerche di Susanne Wiborg – hanno messo a confronto le origini di sistemi precocemente selettivi – come quello tedesco – o fondati sulla «spontaneità» del mercato educativo – come quello inglese – con i sistemi formativi «nordici», che hanno conservato una struttura *comprehensive* ed oggi primeggiano nelle rilevazioni comparative sulla qualità dell'istruzione in Europa¹³. Wiborg ha dimostrato come la capacità dei sistemi scolastici scandinavi di combinare efficacemente qualità ed eguaglianza dell'istruzione sia stata frutto, in ultima istanza, di grandi processi di riforma. Per avviare una «vera fase costituente» non ci si può dunque limitare ad un comodo adagiarsi nelle pieghe del sociale, attribuendo alla sola «comunità» il ruolo di sostenere lo sforzo educativo, ma occorre costruire nel politico, recuperando, anche con l'ausilio delle scienze storiche, un'idea di scuola e di società in grado di fornire risposte efficaci al quadro complessivo che abbiamo di fronte.

La ragione che mi ha spinto a lavorare su questa tesi è perciò, in primo luogo, quella di comprendere le ragioni dell'ascesa e del declino dell'idea di riforma *comprehensive* nell'agenda politica italiana, o almeno di dare un mio contributo in questo senso. Per farlo ho scelto di ricostruire la storia della politica scolastica del Partito comunista italiano, ossia di quella forza politica che nel nostro paese ha inseguito con più coerenza e pervicacia «il mito della riforma organica», giungendo, alla fine degli anni Settanta, a un passo dal realizzare quel progetto¹⁴.

In questo senso è sorprendente notare che nel 2021, a 100 anni dalla sua fondazione, il rapporto tra Pci e scuola non abbia mai costituito oggetto specifico di

¹¹ Monica Galfré, *Tutti a scuola!*, Roma, Carocci, 2017, p.15

¹² Andy Green, John Preston e Jan Germen Janmaat, *Education, equality and social cohesion. A comparative analysis*, New York, Palgrave Macmillan, 2006

¹³ Susanne Wiborg, *Education and social integration. Comprehensive schooling in Europe*, New York, Palgrave Macmillan, 2009. L'autrice ha comparato la storia dei sistemi formativi tedesco, inglese, norvegese, danese e svedese.

¹⁴ Di "mito della riforma" ha parlato Angelo Semeraro nel suo lavoro di ricostruzione delle politiche scolastiche repubblicane, non a caso uno dei lavori che più hanno attinto all'archivio del Pci, cui lo stesso Semeraro era tesserato, vedi Id., *Il mito della riforma. La parabola laica nella storia educativa della Repubblica*, Scandicci, La Nuova Italia, 1993

indagine, se si eccettua il ricco lavoro di Fabio Pruneri – che però ha come termine *ad quem* il 1955, ossia l'inizio della fase più fattiva di quel rapporto – e le biografie di alcuni dei protagonisti¹⁵. Il silenzio della storiografia risulta ancor meno giustificato se si considera l'originalità che assunse l'esperienza comunista italiana dalla Resistenza in avanti, a partire dall'indirizzo impressagli da Palmiro Togliatti. L'idea togliattiana di «democrazia progressiva» e di «partito nuovo», pur attingendo al bagaglio semantico dei Fronti popolari, costituiva infatti una novità rispetto alla tradizione terzinternazionalista, perché obbligava il Pci ad uscire dalla mera funzione di critica del capitalismo, per acquisire la forma di un «partito nazionale italiano [...] che ponga e risolva il problema dell'emancipazione del lavoro nel quadro della nostra vita e libertà nazionale, facendo proprie tutte le tradizioni progressive della nazione»¹⁶. Tale impostazione implicava l'abbandono del modello organizzativo fortemente militarizzato degli anni della dittatura e la costruzione di una forza di massa in grado di indirizzare in senso democratico la defascistizzazione del paese. Ciò implicava giocoforza un discostarsi – non privo di traumi – dal modello sovietico e la ricerca di una «via italiana al socialismo» che tenesse conto delle peculiarità della struttura sociale e culturale italiana, scuola compresa.

In questo quadro, già di per sé originale, va considerato l'elemento costitutivo della politica scolastica comunista, che tra il 1948 e il 1951 – anni di pubblicazione dei «Quaderni dal Carcere» – avrebbe scoperto e poi mantenuto un forte ancoraggio alle idee di Antonio Gramsci sull'organizzazione della cultura. Il pensiero del rivoluzionario sardo, nell'intrecciarsi di pedagogia e politica, costituiva infatti una novità sia rispetto alla tradizione gentiliana sia rispetto alla pedagogia attivistica. Nei suoi scritti carcerari Gramsci accusava il modello gentiliano di essere oligarchico, perché in esso «ogni gruppo sociale ha il suo tipo di scuola»¹⁷. Alla concentrazione dei dirigenti nel Ginnasio e alla proliferazione delle scuole a carattere professionale,

¹⁵ Fabio Pruneri, *La politica scolastica del Partito comunista italiano dalle origini al 1955*, Brescia, La scuola, 1999. Tra i saggi biografici che ho utilizzato non posso non citare Angelo Semeraro, *Dina Bertoni Jovine e la storiografia pedagogica nel dopoguerra*, Manduria, Lacaita, 1979. Cfr. Enzo Catarsi (a cura di), *Bruno Ciari tra politica e pedagogia*, Scandicci, La Nuova Italia, 1992. Cfr. anche Enzo Catarsi e Cesare Luporini (a cura di), *Un uomo del Rinascimento: il posto di Lucio Lombardo Radice nella scuola e nella cultura italiana*, Milano, Franco Angeli, 1984. Cfr. infine Giovanni Ferrara Salute e Monica Galfré (a cura di), *Marino Raicich: intellettuale di frontiera*, Firenze, Olschki, 2000. Cito per completezza la raccolta di fonti di Fabio Giovannini, *I comunisti e l'Università: il Pci e la questione universitaria dalla Costituente agli anni Ottanta*, Bari, Dedalo, 1983

¹⁶ Paolo Spriano, *Storia del partito comunista italiano*, vol.8, *La Resistenza, Togliatti e il partito nuovo*, Torino, Einaudi, 1975, p.388

¹⁷ Antonio Gramsci, *Quaderni dal Carcere*, vol.3, Torino, Einaudi, 1975, p.1547 (Q12, §2)

Gramsci opponeva «un unico tipo di scuola preparatoria» perché «la tendenza democratica, intrinsecamente, non può solo significare che un operaio manovale diventa qualificato, ma che ogni “cittadino” può diventare “governante” e che la società lo pone, sia pure “astrattamente”, nelle condizioni generali di poterlo diventare»¹⁸.

La tensione verso una scuola che fosse di tutte e tutti, in Gramsci, non era però astratta, ma calata nel contesto di uno sviluppo delle forze produttive guidato dal progresso tecnico e industriale. Nei suoi scritti egli abbozzava la ricerca di un nuovo «principio pedagogico», in sostituzione dell'ormai esaurito nucleo retorico-umanistico con cui si formavano le classi dirigenti pre-industriali. Il nuovo principio educativo era da lui individuato nel lavoro, inteso come attività teorico-pratica, «che non può realizzarsi in tutta la sua potenza di espansione e di produttività senza una conoscenza esatta e realistica delle leggi naturali» e dell'ordine sociale. L'unione tra istruzione e lavoro – elemento già presente nella tradizione marxiana – si presentava come fundamentalmente diversa da quella pur presente nell'attivismo. Se in quest'ultimo il lavoro era un fatto meramente didattico, che aveva tutt'al più una funzione morale, in Gramsci esso diventava legame organico tra produzione materiale e produzione intellettuale. Per cui il produttore, invece di cadere nella passività intellettuale, doveva poter diventare intellettuale capace di comprendere e dirigere un destino collettivo¹⁹.

Ravvivato dall'eredità gramsciana e strutturato in un partito di massa, il Pci, all'indomani della Liberazione, possedeva tutte le carte in regola per giocare un ruolo centrale nella storia delle politiche scolastiche italiane. Eppure, come si diceva, la storia della sua politica scolastica è tutta ancora da costruire. Nel campo della storia dell'educazione ha prevalso in primo luogo una storiografia più concentrata sul «ritmo interno» dell'istituzione scolastica. È l'approccio tipico delle grandi ricognizioni della storia della scuola nell'Italia repubblicana, scritte a cavallo degli anni Ottanta e Novanta dagli stessi protagonisti del periodo precedente (Luigi Ambrosoli²⁰, Mario

¹⁸ *Ibid.*

¹⁹ Cfr. Mario Alighiero Manacorda, *I comunisti, la scuola e la pedagogia*, «Riforma della scuola», XXI, 1975, n.8/9

²⁰ Luigi Ambrosoli, *La scuola in Italia dal dopoguerra ad oggi*, Bologna, Il mulino, 1982

Gattullo e Aldo Visalberghi²¹, Dario Ragazzini²² e Angelo Semeraro²³, per citare alcuni degli autori che più ho utilizzato), nei quali sono le politiche istituzionali a dettare le scansioni.

Si tratta di lavori che identificano nell'«ostruzionismo della maggioranza» e nel centralismo dell'amministrazione scolastica la principale causa dei problemi non risolti della scuola della Repubblica. Il loro difetto principale sta nel riflettere i posizionamenti e le categorie mentali degli attori politici dell'epoca, essendo i loro autori coinvolti in prima persona, spesso da protagonisti, in un processo a senso unico in cui «i progressisti assediano, i moderati resistono».²⁴ Del resto, anche i tentativi speculari di «riabilitazione» degli anni del gonellismo o del centro-sinistra operati principalmente dalla casa editrice «La scuola» di Brescia (e in generale dal filone cattolico di studi sulla scuola), pur analizzando il rapporto tra Stato e Chiesa grazie a solide basi documentarie, finiscono per far risaltare negativamente il ruolo di opposizioni intransigenti ad ogni compromesso – quello del Pci in primis, ma anche quello dei «gruppi» e dei movimenti sociali di quegli anni – dimenticando, forse, che pochi ministeri sono stati caratterizzati dalla continuità della reggenza democristiana, come quello della Pubblica Istruzione²⁵.

Una menzione a parte merita quel filone interpretativo che guarda con una certa nostalgia alla scuola gentiliana, e che riemerge in modo carsico nelle discussioni intorno alla scuola e alla sua crisi²⁶. D'altronde «la riforma Gentile ha continuato a

²¹ Mario Gattullo e Aldo Visalberghi, *La scuola italiana dal 1945 al 1983*, Scandicci, La nuova Italia, 1986

²² Dario Ragazzini, *Storia della scuola italiana: linee generali e problemi di ricerca*, Firenze, Le Monnier, 1990

²³ Angelo Semeraro, *Il mito della riforma. La parabola laica nella storia educativa della Repubblica*, cit. e Id., *Il sistema scolastico italiano: profilo storico*, Roma, La Nuova Italia scientifica, 1996

²⁴ Massimo Baldacci, *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro, democrazia*, Milano, FrancoAngeli, 2014, p. 22.

²⁵ Vedi i lavori di Giorgio Chiosso, *Scuola e partiti tra contestazione e decreti delegati*, Brescia, La scuola, 1977 e Id., *I cattolici e la scuola dalla Costituente al centrosinistra*, Brescia, La Scuola, 1988. Cfr. anche Luciano Pazzaglia, e Roberto Sani, *Scuola e società nell'Italia unita: dalla Legge Casati al centro-sinistra*, Brescia, La Scuola, 1997. Relativamente più recente il lavoro di scavo di Daria Gabusi, che legge il centrosinistra attraverso le carte di Tristano Codignola e Luigi Gui, ma che, perdendo di vista il contesto complessivo, arriva a dipingere l'on. Gui come un "argine" alle intromissioni ecclesiali nel governo della scuola pubblica, vedi Id., *La svolta democratica nell'istruzione italiana. Luigi Gui e la politica scolastica del centro-sinistra (1962-1968)*, Brescia, La Scuola, 2010

²⁶ Si veda, ad esempio, la lettera aperta di 600 professori universitari pubblicata dal Gruppo di Firenze per la scuola del merito e della responsabilità nel febbraio 2017 per richiamare l'attenzione sul pessimo stato di conoscenza dell'italiano. Contro il declino dell'italiano a scuola - Lettera aperta di 600 docenti universitari: <http://gruppodifirenze.blogspot.com/2017/02/contro-il-declino-dellitaliano-scuola.html>. (ultimo accesso 24/02/2021)

incarnare anche dopo il crollo del fascismo il mito dell'intervento organico, in grado di modellare lo Stato e la società attraverso l'istruzione»²⁷. A questo filone possiamo ricondurre moltissimi lavori non tutti propriamente storici, di memorialistica o giornalistici, la maggior parte dei quali a dire il vero sono di scarsa qualità e risentono della condanna conservatrice al «sessantottismo» e ai suoi effetti deleteri sulla qualità della scuola²⁸. Fanno eccezione gli studi pregevoli di Scotto di Luzio o di Giuseppe Tognon, i quali imputano il fallimento nella costruzione di una scuola di massa di qualità nell'Italia repubblicana alla cultura comunista e cattolica, entrambe estranee alla tradizione culturale della nazione e quindi non in grado di sostituire all'edificio scolastico gentiliano un'alternativa all'altezza della situazione²⁹.

Il tempo e lo sviluppo della storiografia hanno giovato al superamento delle faglie interpretative ereditate dalla I Repubblica, aprendo prospettive nuove. Lo stesso Giuseppe Ricuperati, pure interno al punto di vista dei Gattullo e dei Visalberghi, in un suo saggio di una ventina d'anni fa invitava a uscire dalle scansioni interne all'istituzione, ridefinendo «le vicende dell'istruzione all'interno (o almeno a confronto) di alcune proposte storiografiche che hanno cercato di costruire una storia complessiva della Repubblica italiana dal 1945» e riconnettendo la storia della scuola a quella del complesso della società italiana.³⁰ Con l'inizio del nuovo millennio, dunque, hanno iniziato ad apparire ricerche meno informate da un certo «reducismo», portate avanti grazie a un ritorno alle fonti, compresi gli archivi personali e quelli di partito, finalmente liberi dalla regola *cuius regio eius religio*, in virtù della quale lo studio di ciascuno dei partiti politici italiani era materia riservata per gli storici che si

²⁷ Monica Galfrè, *Tutti a scuola!*, cit., p.26

²⁸ Si veda, ad esempio, Roberto Berardi, *La scuola nella prima Repubblica. Dai taccuini di un ispettore centrale*, Milano, Armando, 2001; o il più recente Ernesto Galli della Loggia, *L'aula vuota. Come l'Italia ha distrutto la sua scuola*, Venezia, Marsilio, 2019. Di un "mito conservatore", con riferimento all'idea per cui la crisi della scuola derivi dal Sessantotto, parla invece Giovanni Carosotti, *La Repubblica contro la Scuola. Recensione al volume di Adolfo Scotto di Luzio, "La scuola degli italiani"*, «l'Acropoli», n. 3, maggio 2009, <http://www.carosotti.it/scritti-e-riflessioni-sulla-scuola-pubblica/la-repubblica-la-scuola/> (ultimo accesso 13 marzo 2021)

²⁹ Adolfo Scotto di Luzio, *La scuola degli italiani*, Bologna, Il Mulino, 2007. Cfr. anche Giuseppe Tognon, *La politica scolastica italiana negli anni Settanta. Soltanto riforme mancate o crisi di governabilità?*, in Fiamma Lussana e Giacomo Marramao (a cura di), *L'Italia repubblicana nella crisi degli anni Settanta. Culture, nuovi soggetti, identità*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2003, pp. 61-88. Scotto di Luzio ha allargato la sua critica al modello scolastico neoliberale, cfr. Id., *Vent'anni di storia della scuola, 1990-2010*, «Il mestiere di storico», IV (2012), n.1, pp.35-50

³⁰ Giuseppe Ricuperati, *La politica scolastica*, in Francesco Barbagallo, a cura di, *Storia dell'Italia repubblicana*, Torino, G. Einaudi, 1995, p.750. Ricuperati ha ripreso la sua originaria ipotesi di lavoro, moderando il giudizio nei confronti del centro-sinistra, in un'opera di più ampio respiro: Giuseppe Ricuperati, *Storia della scuola in Italia: dall'Unità ad oggi*, Brescia, La scuola, 2015

richiamavano alla sua tradizione e alla sua cultura politica³¹. Mi riferisco al già citato saggio di Fabio Pruneri sulla storia del Pci, alle ricognizioni di Pietro Causarano sul rapporto tra formazione e lavoratori³², alla necessaria sintesi sulla storia dell'Università italiana nell'Italia Repubblicana proposta da Luciano Governali³³, all'apparire anche nel nostro paese di un'ottica transnazionale nella storia delle politiche educative³⁴, nonché alla formulazione di nuove ipotesi interpretative che – partendo dalla nota metodologica di Ricuperati – riescono a tenere conto del rapporto dialettico tra politico e sociale e tra centro e periferia³⁵.

Ho fin qui tracciato a grandi linee un'analisi storiografica dei contributi principali di cui mi sono avvalso nella mia indagine. Si tratta nella maggioranza dei casi di studiosi provenienti dal campo della storia dell'educazione e della storia sociale. È infatti raro imbattersi in opere di storia politica che tengano conto del tema scolastico. Con qualche importante eccezione³⁶, infatti, le grandi ricognizioni della storia dell'Italia repubblicana affrontano solo marginalmente la questione scolastica, pur essendo la scuola un'istituzione capillare in grado di dirci molto sulla storia del

³¹ Giovanni De Luna, *Le Ragioni Di Un Decennio: 1969-1979: Militanza, Violenza, Sconfitta, Memoria*, Milano, Feltrinelli, 2011, pp.140-141

³² Pietro Causarano, *La professionalità contesa. Cultura del lavoro e conflitto industriale al Nuovo Pignone di Firenze*, Milano, Angeli, 2000. Sull'identità professionale docente, cfr. Id., *Mestiere, professione o funzione? Gli insegnanti*, in *Mondi operai, culture del lavoro e identità sindacali. Il Novecento italiano*, Roma, Ediesse, 2008, pp.183-202. Cfr. anche Id., *Riforme senza storia. Insegnanti di storia e reclutamento professionale nella scuola italiana all'inizio del millennio*, «Italia Contemporanea», 2018, n. 286, pp. 238-256

³³ Luciano Governali, *L'Università nei primi Quarant'anni della Repubblica italiana. 1946-1986*, Bologna, Il Mulino, 2018

³⁴ Ho trovato molto utile il saggio di Andrea Mariuzzo, *Mito e realtà d'Oltreoceano. L'Italia e il modello accademico americano nel Novecento*, «Memoria e ricerca», n.48, gennaio-aprile 2015. Un punto di vista importante è quello di Simone Paoli, che ripercorre la questione educativa nella storia dell'integrazione europea, vedi Id., *Il sogno di Erasmo: la questione educativa nel processo di integrazione europea*, Milano, Angeli, 2010. Cfr. anche Antonio Cobalti, *Globalizzazione e istruzione*, Bologna, Il Mulino, 2006

³⁵ Mi riferisco in particolare al volume curato da Fabio Pruneri (a cura di), *Il cerchio e l'ellisse. Centralismo e autonomia nella storia della scuola dal XIX al XXI secolo*, Roma, Carocci, 2005. All'utile fascicolo di «Venetica» che mostra come la scuola, in quanto istituzione capillarmente diffusa sul territorio, apre una luce sul rapporto tra dimensione locale e nazionale nella storia contemporanea, cfr. Luisa Bellina, Alfiero Boschiero, Alessandro Casellato (a cura di), *Quando la scuola si accende. Innovazione didattica e trasformazione sociale negli anni Sessanta e Settanta*, «Venetica», 2, 2012. Cfr. Pietro Causarano, Dario Ragazzini e Maria Grazia Boeri, *Rimuovere gli ostacoli. Politiche educative e culturali degli Enti locali dopo la regionalizzazione*, Firenze, Giunti, 1999. Cfr. anche il già citato lavoro di Monica Galfrè, *Tutti a scuola!*, cit. e il suo più recente saggio sul movimento studentesco nelle scuole superiori, Id., *La scuola è il nostro Vietnam. Il '68 e l'istruzione secondaria in Italia*, Roma, Viella, 2019. Cfr. infine il recente lavoro di Fulvio De Giorgi, Angelo Gaudio e Fabio Pruneri (a cura di), *Manuale di Storia della scuola italiana. Dal Risorgimento al XXI secolo*, Brescia, Morcelliana, 2019

³⁶ Mi riferisco in particolare al noto volume di Guido Crainz, *Il paese mancato. Dal miracolo economico agli anni Ottanta*, Donzelli, Roma, 2003, molto attento a connettere le dinamiche del mondo scolastico e quelle che attraversavano la galassia giovanile.

Novecento³⁷. È probabile che ciò sia stato in primo luogo un riflesso dell'incapacità del sistema politico di guidare il cambiamento complessivo dell'istituzione scolastica, che è avvenuto spesso in assenza di riforme³⁸. In secondo luogo, la scuola ha ereditato il carattere di «istituzione separata» dal resto della società, uno statuto che è stato messo radicalmente in discussione tanto dal Sessantotto quanto dalle organizzazioni della Sinistra sociale e politica, ma che persiste nel senso comune. Non è dunque un caso che anche nelle ricostruzioni del rapporto tra movimento studentesco e Pci, si sia prediletta una lettura incentrata sulle distinte posizioni politiche³⁹, che però non hanno tenuto pienamente conto della fisionomia sociale di quel movimento e del suo essere un fenomeno prima di tutto scolastico, come le ultime ricerche – basate sugli archivi del Ministero della Pubblica Istruzione – hanno dimostrato⁴⁰.

Anche la storia del comunismo italiano ha eluso il tema scolastico, che, anche in quegli autori dove qualche riferimento emerge, resta solo un episodio del rapporto tra Partito e intellettuali, questi ultimi intesi nella concezione tradizionale del termine. Una accezione da cui lo stesso Gramsci rifuggiva, quando, nel definire cosa fosse un intellettuale, metteva sé stesso in guardia dal cercare un criterio di distinzione «nell'intrinseco delle attività intellettuali e non invece nell'insieme del sistema di rapporti in cui esse [...] vengono a trovarsi nel complesso generale dei rapporti sociali»⁴¹. Giungendo, in un passaggio immediatamente successivo, a individuare nella scuola il mezzo con cui i gruppi sociali egemonici producono i propri intellettuali. La storiografia politica sul Pci si è invece soffermata sul rapporto dei dirigenti con l'alta intellettualità, dividendosi tra chi ha sostenuto l'esistenza di un'autonomia del comunismo italiano da quello sovietico⁴², e chi ne ha invece sottolineato la

³⁷ Mi riferisco ad esempio ad uno dei saggi che ho più utilizzato nella scrittura di questa tesi, quello di Piero Craveri, *La repubblica dal 1958 al 1992*, in Giuseppe Galasso (a cura di), *Storia d'Italia*, Torino, Utet, 1995

³⁸ Marcello Dei, *Cambiamento senza riforma: la scuola secondaria superiore negli ultimi trent'anni*, in Simonetta Soldani, Gabriele Turi (a cura di), *Fare gli italiani*, Bologna, Il Mulino, 1993.

³⁹ Penso a due lavori fondamentali come quello di Alexander Höbel, *Il Pci di Longo e il '68 studentesco*, «Studi storici», XLV (2004), n.2, pp.419-459 e quello in ottica comparata di Giulia Strippoli, *Il partito e il movimento. Comunisti europei alla prova del Sessantotto*, Roma, Carocci, 2013.

⁴⁰ Monica Galfrè, *La scuola è il nostro Vietnam. Il '68 e l'istruzione secondaria in Italia*, Roma, Viella, 2019. Due lavori che ho potuto consultare e che mettono in discussione la "separatezza" della scuola sono le tesi di dottorato di Lanfranco Rosso, *La scuola agli studenti. Gli anni Settanta nell'istruzione secondaria*, Università degli studi di Urbino, aa. 2020-21 e quello di Giordano Lovascio sulle sperimentazioni educative, Id., *Governare il cambiamento. Sperimentazione e società nella scuola superiore italiana tra anni Settanta e Ottanta*, Università degli studi di Urbino, aa. 2018-2019

⁴¹ Antonio Gramsci, *Quaderni del carcere*, cit., p.1516

⁴² Mi riferisco in particolare ad Albertina Vittoria, *Togliatti e gli intellettuali. Storia dell'Istituto Gramsci negli anni Cinquanta e Sessanta*, Roma, Editori Riuniti, 1992 e Id., *Togliatti e gli intellettuali: la politica culturale dei comunisti italiani (1944-1964)*, Roma, Carocci, 2014.

dipendenza⁴³, tesi quest'ultima che però non tiene se si allarga lo sguardo alla politica scolastica.

Difatti un approccio a cavallo tra storia politica e storia della scuola può fornire una chiave di lettura importante per comprendere non solo le dinamiche che hanno investito l'istituzione scolastica, ma la stessa storia del partito e dell'Italia repubblicana nel suo complesso. La scuola non è infatti solo una delle istituzioni più capillarmente diffuse sul territorio, ma proprio grazie ai massicci fenomeni di scolarizzazione avvenuti a più riprese nel corso del Novecento, essa è diventata un momento fondamentale nella vita delle giovani generazioni, nonché uno dei settori più numerosi del pubblico impiego. Per questo motivo le istituzioni scolastiche sono un osservatorio importante per comprendere le vicende della vita politica italiana, e viceversa, nello sforzo di comprensione della storia della scuola, non può non essere tenuta in conto la storia dei partiti e dei movimenti politici. D'altronde la storiografia sta andando in questa direzione: le ricerche di Susanne Wiborg cui ho fatto riferimento in precedenza, hanno messo in stretta relazione le vicende politiche della socialdemocrazia europea con l'adozione o meno dei modelli scolastici *comprehensive*, offrendo un'interpretazione incentrata sulla capacità dei socialisti di stringere alleanze con i partiti liberali e con i sindacati insegnanti. Una lettura cui proprio il caso italiano sfugge, a causa della presenza anomala di un Partito comunista molto influente. Il presente lavoro si inserisce dunque in questo filone, utilizzando la scuola come una lente per guardare alle trasformazioni politiche che hanno coinvolto il paese e in particolare il Pci, e, viceversa, utilizzando la vicenda del Pci per illuminare la vita dell'istituzione scolastica.

Da questa premessa è derivata la mia scelta metodologica. Come sottolineato da Roberto Gualtieri nel volume da lui curato sulla storia del Pci, per comprendere la storia del partito, non è possibile limitarsi alla mera registrazione delle posizioni da esso assunte, ma queste vanno legate alla concreta funzione da esso svolta nella vita politica e sociale italiana⁴⁴. Non basta cioè comprendere le reali motivazioni strategiche e tattiche che muovevano la politica scolastica dei comunisti, serve anche capire come effettivamente il Pci abbia influito sugli esiti della politica scolastica

⁴³ Come Marc Lazar, *Maisons rouges : les partis communistes français et italien de la Libération à nos jours*, Paris, Aubier, 1992. Cfr. Anche Frédéric Attal, *Histoire des intellectuels italiens au XXe siècle : prophètes, philosophes et experts*, Paris, Les Belles Lettres, 2013.

⁴⁴ Roberto Gualtieri, *Il PCI, la DC, e Il "vincolo esterno". Una proposta di periodizzazione*, in Roberto Gualtieri, a cura di, *Il PCI nell'Italia Repubblicana*, Roma, Carocci, 2001, p.47

generale e sulla vita effettiva della scuola, e come, di contro, le vicende che hanno attraversato la scuola italiana, abbiano agito nel definire e ridefinire la politica scolastica dei comunisti.

Sono due in particolare gli aspetti su cui mi sono concentrato e che ho provato a mettere in luce. Il primo è il rapporto dialettico tra il Pci e il conflitto sociale che ha attraversato le istituzioni scolastiche. A differenza di altri, il Pci vedeva nel conflitto un elemento positivo, che andava indirizzato tramite la presenza comunista nei sindacati insegnanti e tra gli studenti, facendo sempre prevalere un interesse generale – ancorato al punto di vista della classe lavoratrice – sulle spinte corporative, ma al contempo acquisendo alla linea del partito gli elementi generalizzabili di tale conflitto. Di questo rapporto circolare, fondato sul centralismo democratico, ho tenuto conto anche nella periodizzazione che ho scelto.

È infatti ormai una convenzione – tanto più lo è stato per il presente lavoro –, considerare la relazione di Mario Alicata al Comitato centrale del 28-29 novembre 1955 come il punto di avvio della fase più fattiva dell'impegno scolastico del partito comunista. È una data periodizzante, non solo perché da lì prese vita un impegno che si sarebbe concretizzato – appena quattro anni dopo – nella presentazione di una proposta di riforma della scuola dell'obbligo, la prima a prevedere una media unica. Essa riveste una centralità più generale nella storia della scuola pubblica italiana, perché quell'anno fu caratterizzato dalla lunga agitazione degli insegnanti per il riconoscimento dello stato giuridico e da una crescita delle iscrizioni alla scuola media e al cosiddetto «avviamento professionale», fenomeni che spronarono l'elaborazione di una proposta politica da parte del Pci. D'altronde, gli ultimi anni Settanta, ossia il periodo con cui si chiude questa tesi, furono caratterizzati dalla rottura del rapporto dialettico tra il conflitto sociale che attraversava le istituzioni scolastiche e la proposta politica del partito. Il movimento delle autogestioni della fine del 1976, il movimento del Settantasette e le agitazioni dei precari universitari del 1978 videro nel Pci un antagonista, mentre la proposta politica di quest'ultimo fu caratterizzata da un approccio che teneva conto «in negativo» delle rivendicazioni di quei movimenti.

Per comprendere quell'esito è importante focalizzare un secondo aspetto, ossia il comportamento del Pci di fronte alla crisi degli anni Settanta. La storiografia più recente sta ritornando sul periodo di trapasso dall'Età dell'oro all'Età della crisi, ossia dagli anni Settanta – caratterizzati dalla crescita dei partiti socialisti in tutta Europa – agli anni Ottanta – segnati dall'egemonia neoliberale. Mostrando come quel passaggio

sia stato frutto anche dell'incapacità delle sinistre di affrontare le conseguenze della crisi economica⁴⁵. Il Pci in questo non fu da meno, registrando, tra il 1976 e il 1979, un arretramento di ben quattro punti percentuali alle elezioni politiche, a sua volta epifenomeno di una sconfitta politica ben più profonda. La mia tesi è che il fallimento della riforma *comprehensive* fu la conseguenza di quell'arretramento, a sua volta frutto dell'incapacità del Pci di costruire una risposta convincente alla crisi economica, anche e soprattutto del suo manifestarsi sul terreno scolastico.

Prima di entrare nello specifico della struttura dei capitoli, vorrei affrontare il tema delle fonti. In primo luogo mi sono avvalso della pubblicistica comunista – in particolare «L'Unità», «Rinascita», «il Contemporaneo» e la rivista scolastica del partito, «Riforma della scuola» – incrociandola con i documenti d'archivio, in particolare gli archivi di Camera e Senato, l'«Archivio Marino Raicich» di Siena, le carte contenute all'interno della raccolta «Scuola e politica scolastica del Pci», e quelle della Commissione culturale del partito, entrambe conservate presso la Fondazione Gramsci⁴⁶. Per non restare schiacciato sul punto di vista comunista ho cercato di arricchire la ricostruzione degli eventi attingendo alle riviste scolastiche afferenti ad altre correnti politiche – in particolare a «Scuola e città», il cui gruppo editoriale determinò per lungo tempo la proposta scolastica del Psi, «Formazione e Lavoro», rivista delle Acli e «Tuttoscuola», fondata nel 1975 e di area democristiana – ai quotidiani, ma soprattutto a una vasta letteratura secondaria. Qui mi sono state di grande aiuto le numerose pubblicazioni sulla storia della scuola italiana, sulle politiche scolastiche del Psi e della Dc, e i recenti lavori, già citati, sul movimento studentesco⁴⁷. Ho registrato invece un ritardo della storiografia sulla storia del movimento sindacale insegnante, vuoto che andrà certamente colmato.

Tornando alla struttura della tesi, il primo Capitolo è interamente dedicato alla formazione della linea di riforma comunista (1955-1958). Il primo paragrafo si concentra sulle evoluzioni della politica scolastica comunista tra la Liberazione e il 1955, che come si è detto, fu un anno centrale nella formazione della proposta del Pci. In esso si evincono i motivi del ritardo nell'elaborazione del partito, dovuto, in primo

⁴⁵ Aurélie Andry, *Was there an alternative? European socialists facing capitalism in the long 1970s*, «European review of history», XXVI (2019), n.4

⁴⁶ A causa della pandemia non ho potuto consultare una parte dei documenti prodotti dalla Commissione culturale negli anni Settanta, ma conto di poter completare lo spoglio in fase di pubblicazione della tesi.

⁴⁷ Mi riferisco in particolare a Monica Galfré, *La scuola è il nostro Vietnam*, cit. e Lanfranco Rosso, *La scuola agli studenti*, cit.

luogo, alla presenza di diverse linee di pensiero, emerse nel corso del V Congresso del 29 dicembre 1945-7 gennaio 1946. Durante l'assise, alla visione decisamente innovativa del filosofo milanese Antonio Banfi, si oppose quella più conservatrice di Concetto Marchesi, fondata sul primato del latino e sulla forte selettività degli studi superiori. La necessità di consolidare la Repubblica, favorendo un compromesso tra laici e democristiani, spinse Togliatti a far prevalere la posizione di Marchesi, che venne chiamato a rappresentare il Pci nella Prima Sottocommissione dell'Assemblea Costituente.

Il difficile compromesso tra «libertà di insegnamento», sostenuta dai comunisti, e «libertà della scuola», sostenuta dai democristiani, nonché l'inserimento del Concordato nella nuova Costituzione, non impedirono che a partire dalla primavera del 1947 l'avvio della Guerra Fredda coincidesse con una nuova, difficile fase. Se con la Resistenza i comunisti avevano avuto una funzione importante nella ricostruzione del sindacalismo insegnante, in seguito all'esclusione dal Governo e alla diffusione di un clima di repressione anticomunista, essi furono marginalizzati negli stessi sindacati. Questi si autonomizzavano, uscendo dalla Cgil su posizioni corporative, mentre il democristiano Guido Gonella accedeva al Ministero della P.i. Ciò spinse i dirigenti della politica scolastica comunista a riallacciare i legami con il mondo liberale e socialista, da un lato rafforzando il fronte laico, ma dall'altro rimandando a un secondo momento l'emergere di una proposta più matura. Fu grazie alle evoluzioni della politica culturale del Pci – favorite dall'esaurirsi dello zdanovismo e dall'immissione in circolo delle opere di Gramsci – che tra il 1951 e il 1955 lo schema tradizionale iniziò a lasciare il posto a una elaborazione più compiuta. Sullo sfondo dello scontro tra Togliatti e Pietro Secchia, la nomina di Alessandro Natta a capo dell'Istituto Gramsci (dicembre 1954) e di Mario Alicata alla direzione Commissione culturale (gennaio 1955), entrambi togliattiani, portò la politica scolastica – fino ad allora marginale – al centro dell'azione del partito.

Il secondo paragrafo apre dunque la trattazione vera e propria. In esso si evince chiaramente come lo sviluppo di una strategia comunista sulla scuola rispondesse a un'esigenza di internità in primo luogo nel corpo docente – afflitto da una cultura corporativa e spesso conservatrice, ma che nel 1955 mutò forme e metodi di lotta tipici della classe operaia. L'aumento vertiginoso della scolarizzazione – che avrebbe portato, nel giro di dieci anni, al raddoppio degli studenti iscritti alle scuole medie – fu gestito dal governo attraverso l'istituzione di un canale di scarico come la

postelementare, nonché tramite l'instaurazione di un rapporto particolaristico con le varie categorie di insegnanti. Ciò contribuì ad accrescere le tensioni e il malessere interni a un corpo docente ancora privo di una collocazione giuridica definita, e afflitto da livelli retributivi tra i più bassi del pubblico impiego. Fu la latitanza del governo sulla questione dello stato giuridico a far sì che, nella primavera del 1955, una categoria tutto sommato mansueta si mobilitasse attraverso una serie di scioperi lunghi e partecipati.

La linea comunista – espressa da Alicata nel Comitato centrale del novembre 1955 – si caratterizzò sin da subito per la sottolineatura che vi si faceva del principio di unicità della scuola media, e per l'insistenza sulla riforma dei contenuti dell'insegnamento. Essa guardava alla scuola promuovendo l'abbandono dell'impostazione classicista e la sua sostituzione con un nuovo principio pedagogico, basato sullo studio delle scienze naturali e su una visione storicistica e razionale della realtà umana. È il caso di sottolineare questo aspetto: i programmi e gli ordinamenti della scuola pubblica italiana mutuarono dal fascismo la preminenza di una scuola aristocratica, sostenuta da un asse retorico-umanistico, di cui l'insegnamento del latino fu il simbolo distintivo. Era una scuola necessariamente elitaria, per pochi, da preservare tramite l'istituzione di canali «di scarico» paralleli, quali effettivamente furono l'avviamento professionale e la postelementare. In questo senso, la scelta del PCI di puntare su un «nuovo umanesimo», basato sullo studio delle scienze e della storia, non prese le mosse da ragioni meramente pedagogiche, ma anche e soprattutto politiche. Quell'orientamento sanzionava, anche nella scelta dei programmi, il rifiuto della scuola aristocratica e la lotta per una scuola di tutti e tutte.

Sempre nel 1955 nasceva la rivista «Riforma della scuola», strumento di diffusione della linea di riforma comunista tra il corpo insegnante, e di dibattito con l'intellettualità pedagogica italiana, che proprio allora prendeva forma intorno ad alcune esperienze editoriali. Mi riferisco alla rivista «Scuola e città» fondata nel 1950, a Firenze, da Ernesto Codignola, prima collaboratore di Giovanni Gentile alla riforma del 1923, poi ideatore della scuola città Pestalozzi, e importatore dei metodi attivistici deweyani; mi riferisco inoltre alla rivista «Orientamenti pedagogici», fondata nel 1954 da alcuni docenti dell'Istituto Superiore Salesiano di pedagogia, di orientamento cattolico; mi riferisco infine alla rivista delle ACLI, «Formazione e lavoro», del 1963, diretta da Giovanni Gozzer, cui va riconosciuta la prima riflessione autocritica

sull'esternità dei cattolici alla scuola pubblica e la coraggiosa liquidazione dell'impostazione privatistica.

Non è possibile concludere il primo Capitolo senza analizzare i riflessi che la fase di «disgelo» della Guerra fredda ebbe sulla politica scolastica comunista, caratterizzandola nel decennio successivo. La Conferenza di Ginevra del 1955, seguita dal lancio dello Sputnik del 1958, segnarono il passaggio da una competizione di tipo puramente militare a una fase che investiva i livelli di sviluppo tecnologico e dunque formativo. Come ha sottolineato John Krige, la conferma dell'egemonia statunitense sul blocco occidentale – operata tanto attraverso canali politici tanto attraverso un'opera di cooptazione intellettuale – doveva necessariamente tradursi nell'espansione del sistema formativo dei paesi alleati⁴⁸. Tali sviluppi avrebbero spinto il Pci ad abbandonare la linea «malthusiana» di contenimento della scolarità superiore, sostenuta nel decennio precedente in particolare da Marchesi, per abbracciare una posizione favorevole all'espansione della scolarità in tutti i gradi scolastici. Fu ancora una volta lo sviluppo di un conflitto nelle Università – per l'abolizione dell'esame di Stato – a far emergere con forza questa posizione, mentre l'appoggio comunista agli studenti sanciva una ripresa della presenza organizzata tra gli universitari – con la confluenza degli studenti comunisti nell'Unione goliardica italiana (Ugi). La nuova riflessione entrò poi a far parte del primo programma comunista di riforma di tutti gli ordini e i gradi di scuola, stilato in occasione delle elezioni politiche del 1958, le *Proposte dei comunisti per una riforma democratica della scuola*.

Il II Capitolo comprende gli anni che vanno dal 1958 al 1962. Furono gli anni della crisi del centrismo e della nascita della prima formula di centrosinistra, in cui la questione scolastica rivestì un ruolo centrale. Allora, infatti, la tradizionale diffidenza democristiana nei confronti della scuola pubblica lasciò il posto a un impegno più convinto nello sviluppo della scuola statale, portando, alla fine di quel periodo, al riconoscimento del principio della «programmazione scolastica» e al varo della riforma istitutiva della scuola media unica. Certamente tale esito fu favorito dal modificarsi dei rapporti internazionali, dalla nascita del centrosinistra e dal diffondersi all'interno del mondo cattolico – scosso dal Concilio Vaticano II – di una «cultura della riforma» che legava strettamente istruzione e sviluppo economico. Tuttavia diversi

⁴⁸ John Krige, *Atoms for Peace, scientific internationalism and scientific intelligence*, «Osiris», XXI (2006), s.II, pp.161-82. Cfr. anche Id., *American hegemony and the postwar reconstruction of science in Europe*, Cambridge (Ma.), Mit Press, 2016

autori hanno minimizzato i limiti e le resistenze insite nell'azione di governo e nello stesso corpo insegnante.

Osservando quel passaggio dal punto di vista del Pci sono più evidenti i limiti del cosiddetto *Piano Decennale* di Aldo Moro e Amintore Fanfani del luglio 1958, e il ruolo avuto dall'opposizione politica e sociale nel modificarne il contenuto. Per la prima volta la Sezione culturale diretta da Mario Alicata non si limitò a denunciare la presenza di finanziamenti occulti alle scuole cattoliche in una legge di finanziamento della scuola, ma denunciò il carattere di «spesa senza riforma del Piano», che confermava le discriminazioni ereditate dal fascismo. L'opposizione comunista si mosse dunque su due piani: da un lato organizzò nel paese la battaglia laica contro il Piano Decennale, dall'altro incalzò il Governo con una proposta di riforma della scuola dell'obbligo, incentrata sul principio dell'unicità orizzontale e verticale e caratterizzata da una proposta culturale forte, che sostituiva lo studio delle scienze naturali a quello del latino. Sullo sfondo c'era il riapparire del conflitto sociale – con le giornate del luglio '60 e l'impennata delle ore di sciopero – cui non era estranea la questione scolastica, e il mutare dell'atteggiamento comunista nei confronti della «questione cattolica». Il IX Congresso del Pci, nel 1960, introduceva infatti una distinzione tra «forze cattoliche progressive» e settori moderati, il cui legame interclassista andava rotto facendo leva sulla mobilitazione di massa e su un programma minimo di Governo. In esso, la riforma della scuola ritrovava centralità come questione politica centrale, in particolare tra le nuove generazioni.

Il periodo preso in esame dal Capitolo si chiude con la riforma della scuola media unica, alla quale il Pci fu contrario. Secondo Daria Gabusi la scelta del PCI fu dovuta a una motivazione puramente tattica, ossia quella di far fallire l'esperienza di centro-sinistra⁴⁹. Tale interpretazione non tiene conto però del contesto strategico in cui si muoveva il Pci, che appena un mese prima votava a favore della legge di nazionalizzazione delle industrie elettriche. Il motivo dell'intransigenza comunista stava in realtà nel rifiuto del ruolo discriminatorio che la nuova legge assegnava all'insegnamento del latino, e al suo voler mettere al centro del dibattito pubblico una proposta culturale forte che rifondasse la scuola media come scuola di cultura aperta a tutti e tutte, senza che ciò ne comportasse uno scadimento del livello di preparazione offerto. Il Pci, mobilitando le proprie strutture contro il Piano Decennale e incalzando

⁴⁹ Daria Gabusi, *La svolta democratica nell'istruzione italiana*, cit., p.210

il Governo con una proposta avanzata, ebbe una funzione importante tanto nel passaggio alla fase della «programmazione scolastica», quanto nella riuscita del processo di riforma.

Il Capitolo si conclude con l'incontro tra la tradizione pedagogica attivistica e quella marxista. Il confronto fu favorito dalla presenza di una tradizione attivistica interna al Pci, rappresentata dai seguaci italiani del metodo Freinet, riuniti nel Movimento di cooperazione educativa (Mce). Nonostante le divergenze tra l'esponente più importante di questa corrente, il maestro Bruno Ciari, e i dirigenti della Sottosezione scuola del Pci, l'attivismo venne accolto all'interno della rivista scolastica del partito e divenne parte integrante della politica comunista, con l'assunzione di Bruno Ciari nel ruolo di direttore delle attività parascolastiche del Comune di Bologna. Il Pci, più del Partito comunista francese (Pcf), si dimostrava capace di far dialogare fra loro filoni culturali differenti.

Il III Capitolo ripercorre le politiche scolastiche del Pci nel corso del primo centrosinistra (1963-1968), concentrandosi in particolare sul tentativo di riforma universitaria e sui rapporti tra partito e sindacato insegnante. L'esperimento di centrosinistra fondava la propria politica scolastica su alcuni studi che, legando strettamente istruzione e sviluppo, assumevano i contorni di una vera e propria ideologia. In particolare uno studio della Svimez, riprendendo modelli sociologici nordamericani, calcolava una crescita esponenziale del fabbisogno di manodopera qualificata in funzione di un altrettanto rapido sviluppo del sistema produttivo italiano, fattore che si sarebbe rivelato a dir poco illusorio. La scuola in quegli anni fu oggetto di riflessioni più generali sulla natura del miracolo economico, trasversali al mondo politico e specialistico.

All'interno del Pci, se nessuno metteva in dubbio lo sviluppo in corso, le risposte politiche furono divergenti, anche se non giunsero mai a costituire la fisionomia di vere e proprie correnti. Da un lato gli «amendoliani» proponevano un'alleanza con la borghesia produttiva contro la rendita e i ceti parassitari, nell'ipotesi che il peso di questi settori sociali arretrati avrebbe impedito al centrosinistra di realizzare i suoi progetti di modernizzazione del paese. La fusione tra Pci e Psi in un partito unico dei lavoratori era la condizione politica perché ciò avvenisse. D'altra parte gli «ingraiani» mettevano in guardia il Pci dal civettare con il centrosinistra, avvertendo come di fronte a un modello di sviluppo di tipo neocapitalistico i comunisti avrebbero dovuto proporre un modello di sviluppo alternativo, che aggregasse a sé i gruppi sociali

schiacciati dal miracolo economico e producesse una visione alternativa complessiva sulla quale fondare le proprie alleanze.

Con la morte di Togliatti, avvenuta nel 1964, tale dibattito assunse le dimensioni di uno scontro interno, ampiamente ricostruito dalla storiografia circa i suoi effetti sulla composizione e sul dibattito interno agli organi di direzione.⁵⁰ Nel capitolo ho provato ad analizzare le differenti posizioni attraverso la lente delle politiche scolastiche. Dal 1963 la direzione della Sezione Culturale passò infatti a Rossana Rossanda, una delle «ingraiane» più decise. Rossanda si impegnò sin da subito a elaborare una visione complessiva del rapporto tra scuola e società, con l'intento di fornire una visione differente rispetto alle indicazioni della Commissione di Indagine parlamentare, che avrebbero dovuto indirizzare l'azione di Governo. Il primo frutto del suo impegno fu il convegno *Stato, scuola, società* organizzato nel febbraio 1964 al Teatro Eliseo. Il Convegno confermò, da un lato, la subalternità dell'elaborazione comunista di quegli anni all'«ideologia Svimez», dall'altro pose le basi per una risposta programmatica che tenesse conto delle spinte provenienti dall'Università e dal sindacato operaio.

Sul piano universitario, il coinvolgimento della Fgci e la direzione di Rossanda produssero una legge di riforma dell'Università che interpretava le teorizzazioni emerse all'interno dell'Ugi, critiche tanto verso il modello ereditato dal fascismo, quanto nei confronti dei suggerimenti della Commissione di Indagine – pure giudicati positivamente da diversi dirigenti della politica scolastica comunista. La Sezione culturale del Pci in quegli anni faceva proprio il modello statunitense del dipartimento, il principio dell'unità tra didattica e ricerca, il modello del *college*, il tutto all'interno di un quadro fortemente democratizzato. A differenza del Disegno di legge 2314 proposto dal Ministro Luigi Gui, la proposta comunista non prevedeva differenziazione totale tra il diploma intermedio e la laurea: il diploma era previsto solo dove necessario, ed era parte integrante del corso di laurea. In questo senso, il rifiuto del mito Svimez – denunciato come fallace dalla stessa Rossanda alla fine del 1967 – portò a radicalizzare la proposta comunista. L'alto livello di qualificazione e di apertura del sistema universitario – previsto dalla proposta del Pci, ma non più giustificato dalle previsioni di crescita del sistema economico – era, nonostante tutto giudicato positivamente, in quanto elemento di «contestazione» di un sistema

⁵⁰ Cfr. Alexander Höbel, *Il Pci di Luigi Longo (1964-1969)*, Napoli, Edizioni Scientifiche Italiane, 2010

produttivo caratterizzato da produzioni a basso contenuto tecnologico. Il Pci ebbe dunque la funzione di tradurre all'interno dell'istituzione parlamentare la conflittualità studentesca, fino alla decisione di affossare definitivamente la riforma Gui, nei primi mesi del 1968.

Mentre il Pci provava ad assorbire la radicalizzazione degli studenti universitari sul piano programmatico, perdeva paradossalmente terreno sul piano dell'organizzazione giovanile. La scelta di consolidare le posizioni della Fgci nel «parlamentino» dell'Unuri, senza sviluppare una propria azione tra la massa studentesca, espose gli universitari comunisti allo sbandamento allorché il movimento studentesco spazzò via le tradizionali strutture della rappresentanza universitaria. Anche tra i docenti la strategia del Pci, volta ad acquisire posizioni all'interno del sindacalismo autonomo, subì l'iniziativa di vari insegnanti iscritti al Psiup e ai primi gruppi extraparlamentari, tradottasi nel 1967 con la nascita della Cgil scuola. Fu grazie all'azione di Giuseppe Chiarante – membro della Sottosezione scuola, vicino a Rossanda – che il Pci abbandonò la vecchia linea di internità al sindacalismo autonomo, riconoscendo la Cgil-scuola quale sindacato di riferimento. Nel frattempo, con l'XI Congresso del 1966, l'ala «ingraiana» subiva un forte indebolimento, tradottosi tre anni dopo con la nascita del gruppo de «il Manifesto» e la successiva espulsione dal partito. Il Pci si avviava al Sessantotto privato di una componente di sinistra. Vista però dal punto di vista della politica scolastica, quella retrocessione non era stata né assoluta – come si vedrà –, né definitiva, né irreversibile: essa fu dovuta tanto alle chiusure del centro, quanto alle deficienze organizzative degli «ingraiani».

Il IV Capitolo è dedicato al rapporto tra Pci e Sessantotto e comprende gli anni compresi tra il 1968 e il 1972. Nel primo paragrafo mi sono concentrato sul rapporto politico tra Pci e movimento studentesco, fenomeno dai risvolti globali – non riconducibile unicamente alla questione scolastica – che coinvolse una generazione di giovani cresciuta nella società dei consumi. Esso si nutrì delle notizie provenienti dalle lotte di liberazione nazionale che avvenivano in giro per il mondo, dal Vietnam in particolare; fu inoltre largamente anticipato dai fenomeni di anticonformismo che si diffusero tra i giovani delle società capitalistiche occidentali, lungo tutti gli anni Sessanta. Sono aspetti che ho preferito lasciare in ombra, per concentrarmi sui risvolti scolastici della contestazione, le cui radici affondano nei caratteri assunti dalla scolarizzazione nel decennio precedente. La crescita tumultuosa degli iscritti che si

verificò lungo gli anni Sessanta – diretta in particolare verso la secondaria superiore e l'università –, impattò contro una scuola arretrata e largamente non-riformata: la cattiva localizzazione e l'inadeguatezza delle strutture, la stessa impostazione conservativa che affliggeva gran parte del corpo docente, il carattere di «corpo separato» dell'istituzione scolastica, resero alla lunga insostenibile il continuo afflusso di studenti provenienti dalle classi subalterne. La contestazione mise in luce la doppia selezione subita dagli studenti, una di carattere esplicito, legata alle difficoltà materiali di accesso agli studi e alle biforcazioni dell'ordinamento scolastico, l'altra di natura implicita, figlia di una didattica conservatrice e autoritaria.

Per la riforma della scuola si apriva una finestra di possibilità, data dal vistoso avanzamento comunista alle elezioni politiche del Sessantotto e dal peso da esso assunto in Parlamento. La segreteria di Luigi Longo accettava infatti di rapportarsi positivamente con il movimento, visto come un alleato fondamentale nella «strategia delle riforme». La Sezione culturale guidata da Paolo Bufalini fino al 1969, e da Giorgio Napolitano dal 1969 al 1975, assunse, su spinta di Giuseppe Chiarante, elaborazioni che erano state in precedenza espresse da Rossana Rossanda. Sollecitato dal movimento, il Pci decretava così la «fine dell'ottimismo», riconoscendo che la domanda di manodopera qualificata proveniente dall'industria – che avrebbe giustificato un'efficace razionalizzazione degli ordinamenti scolastici – non si era verificata. La scuola attendeva piuttosto a una funzione meramente selettiva, su basi di classe, una funzione che si era sviluppata «spontaneamente», in assenza di riforma. Dunque, la protesta studentesca aveva origine non solo nella contraddizione tra scolarizzazione di massa e arretratezza delle strutture, ma anche e soprattutto nella sostanziale continuità tra dequalificazione degli studi e dequalificazione professionale. Di conseguenza il nuovo disegno di legge comunista (n.707/1969) puntava ad assorbire molte delle rivendicazioni studentesche, proprio nell'ottica di «contestazione» del sistema economico già indicata da Rossanda: sparivano i diplomi di laurea intermedi; si radicalizzava, con la previsione dell'assemblea studentesca e dell'assemblea di dipartimento, l'egualitarismo decisionale tra le componenti accademiche; si richiedeva il salario studentesco generalizzato.

La nuova proposta faceva il paio con un atteggiamento più collaborativo nei confronti del centrosinistra, volto ad ottenere l'approvazione per via parlamentare del disegno di legge di riforma n.612. Appaiono in questo senso ingenerosi i giudizi della storiografia di matrice cattolica, che attribuiscono al Pci un atteggiamento di appoggio

alle proteste puramente strumentale⁵¹. All'ottenimento di un risultato parlamentare si opponeva piuttosto il distacco tra l'organizzazione giovanile del partito e gli studenti, nonché l'im maturità del movimento sindacale docente – che scontava antiche divisioni e i ritardi della Cgil rispetto al tema scolastico – e gli effetti della strategia della tensione. Mentre in reazione al conflitto scolastico si strutturava un «blocco d'ordine», il movimento studentesco adottava una strategia di «contestazione globale» e un rifiuto del gradualismo comunista. L'incapacità della Fgci di riadattarsi dal punto di vista organizzativo e di tradurre tra gli studenti la strategia comunista, costrinse il Pci a rincorrere il movimento studentesco fino almeno al 1971 – quando la Fgci adottava un profilo di intervento più definito –, adottando un atteggiamento garantista e tollerante nei confronti del conflitto sociale che attraversava le scuole. Nel frattempo, a partire dall'estate del 1971, le elezioni amministrative segnalavano uno spostamento a destra dell'asse politico, il che chiudeva temporaneamente la finestra di possibilità di riforma apertasi con il Sessantotto.

Ciò nonostante, è indubbio che senza l'appoggio comunista, sia sul piano legislativo, sia sul piano politico, sia su quello sindacale, il movimento studentesco non avrebbe ottenuto l'estensione e l'incisività che ha avuto in Italia. La ventata di contestazione rivolta contro la scuola e diffusa in particolare nella secondaria di secondo grado, stimolava uno sviluppo del dibattito sulla riforma in senso onnicomprensivo. Il primo partito ad elaborare una proposta in questo senso fu il Pci: con le *Proposte per una discussione* dell'aprile 1968 il Pci tentava di far propria una linea di riforma che riprendeva la spinta a un diritto allo studio effettivo e a una didattica non autoritaria. Là si proponeva: il prolungamento dell'obbligo scolastico innanzitutto a 16 anni; l'istituzione di un biennio unitario dopo la scuola media; un triennio unitario in indirizzi opzionali, frutto di una sperimentazione continua; la riforma dei contenuti e dei metodi della didattica; l'istituzione del tempo pieno; l'effettiva democratizzazione della vita scolastica. Il tentativo di costruire «un modello di scuola che fosse insieme di massa e qualitativamente aristocratica»⁵², e al tempo stesso di rompere – attraverso la formula della «gestione sociale» – con il centralismo burocratico della scuola italiana, si intrecciava con l'influenza del dibattito internazionale. Nel gennaio 1972, con la presentazione della «proposta Raicich», il Pci

⁵¹ Cfr. Luciano Pazzaglia, e Roberto Sani, *Scuola e società nell'Italia unita: dalla Legge Casati al centro-sinistra*, Brescia, La Scuola, 1997, pp.572-5

⁵² Giuseppe Ricuperati, *Storia della scuola in Italia*, cit., p.10

si poneva dunque all'avanguardia di un crescente movimento di opinione che individuava nella riforma *comprehensive* la soluzione ai problemi della scuola italiana.

Il Capitolo V (1972-1975) si apre con l'involuzione del dibattito rappresentata dal ritorno di un governo neocentrista guidato da Giulio Andreotti (1972-73) e dal tentativo del Ministro della Pci Oscar Luigi Scalfaro di trarre consenso dal blocco d'ordine formatosi in reazione alla mobilitazione sociale che attraversava la scuola. Il fallimento di quel tentativo e il ritorno del centrosinistra non impediva che a partire dal 1973, e in reazione all'incipiente crisi economica, il nuovo Ministro della Pci Franco Maria Malfatti avviasse una «pausa di riflessione» delle politiche di riforma. Ciò non toglie che la situazione scolastica conoscesse ulteriori sviluppi, legati alla particolare politica del Pci. La strategia impostata già a partire dal 1970 da Enrico Berlinguer, se affidava al sindacato la gestione della conflittualità nei posti di lavoro, puntava ad acquisire consensi tra i ceti più moderati, rappresentando il Pci come l'unico partito in grado di trarre il paese fuori dalla crisi economica. Quella strategia, elaborata più compiutamente nel 1973 con il nome di «compromesso storico» e fondata sull'alleanza con tutta la Dc, richiedeva una rinuncia del sindacato alla spinta salariale, e lo sviluppo di rivendicazioni volte all'ottenimento di riforme politiche.

A partire da elaborazioni maturate in ambito comunista, il movimento sindacale otteneva dunque importanti risultati nella scuola. L'accordo sulle 150 ore per il diritto allo studio e l'ottenimento della legge delega sullo stato giuridico, entrambe del 1973, erano i frutti più maturi delle vertenze guidate dalla Federazione Lavoratori Metalmeccanici e della Federazione unitaria Cgil-Cisl e Uil in campo scolastico. L'appoggio comunista ribadiva una concezione non subordinata all'impresa del diritto allo studio, e la necessità di democratizzare il governo della scuola, coinvolgendo il movimento sindacale. Sulle rivendicazioni pesava tuttavia il compromesso storico: l'appoggio del Pci all'accordo sul monte ore per il diritto allo studio si traduceva in una maggiore attenzione delle proposte di riforma per le politiche educative per adulti, ma, in assenza di sanzione legislativa, le strutture di partito sul territorio si impegnavano flebilmente a generalizzare quella conquista sindacale. D'altronde, il tentativo di limitare l'autonomia del sindacalismo insegnante – segnato dal conflitto tra federazione di categoria e confederazione – portava a moderare la mobilitazione sindacale, limitandosi a un controllo dall'alto della traduzione della legge in decreto. Nonostante la persistenza di una struttura centralistica e l'eccesso di prudenza dei Decreti Delegati, il Pci ne esaltava il portato, puntando a fare delle prime elezioni degli

organi collegiali del 1975 il banco di prova della sua strategia di avvicinamento ad una Dc in grossa difficoltà. La funzione del Pci nel periodo considerato fu quella di fornire al sindacalismo confederale i contenuti di una politica scolastica, mettendo così in crisi il tradizionale collateralismo filo-democristiano delle associazioni insegnanti, e costringendo la Dc a recuperare un profilo riformista sulla scuola.

Prima di analizzare il periodo 1975-80, oggetto dell'ultimo capitolo, ho dedicato un paragrafo per un'analisi sintetica delle politiche comuniste negli Enti locali da esso amministrato. Si tratta di un argomento che meriterebbe ben altro spazio, ma che ho voluto inserire perché la qualità dell'amministrazione locale fu uno dei punti di forza di quel momento espansivo che il Pci conobbe tra il 1975 e il 1976. Mi sono concentrato in particolare sullo sviluppo delle scuole d'infanzia in Emilia Romagna, dove il miracolo economico aveva spinto i comuni guidati dal Pci a indirizzarsi verso politiche «di incremento delle gestioni dirette dei servizi pubblici, di estensione dell'assistenza, di irrobustimento dell'intervento nel settore dell'istruzione»⁵³.

A partire dalla legge di stralcio triennale del 1962, e con più forza con l'istituzione della materna statale nel 1968, nei comuni emiliani il Pci sviluppava una diffusa rete di scuole dell'infanzia pubbliche. L'intervento comunista nella scuola dell'infanzia era sostenuto dalla concezione secondo cui il grado prescolastico fosse a tutti gli effetti un momento educativo, contro la concezione democristiana che lo considerava un prolungamento della famiglia patriarcale. In un contesto caratterizzato da un'assenza di intervento statale, nella seconda metà degli anni Sessanta, all'azione di supplenza degli enti locali si intrecciò l'intraprendenza di un mondo pedagogico in fermento. Lo sviluppo del Movimento di cooperazione educativa, e la collaborazione diretta di sperimentatori come Bruno Ciari e Loris Malaguzzi alla gestione dei servizi scolastici comunali, produssero un ambiente di lavoro fertile, volto a favorire lo sviluppo intellettuale del bambino e ad avviare a partire dal 1967 i primi esperimenti di «gestione sociale» delle scuole, con la collaborazione di tutto il corpo docente e non docente, dei genitori e dell'associazionismo. Dall'esperienza sul campo e in particolare dalle elaborazioni di Bruno Ciari – morto nel 1970 a soli 47 anni – il partito avrebbe sviluppato la sua concezione di scuola di base a tempo pieno, mentre il successo del modello scolastico emiliano giovava alla politica di decentramento

⁵³ Luca Baldissara, *Tra governo e opposizione. Il ruolo del Pci nella costruzione della democrazia in Italia*, in Roberto Gualtieri (a cura di), *Il Pci nell'Italia repubblicana (1943-1991)*, p.168

dell'amministrazione scolastica, di cui il Pci degli anni Settanta sarebbe stato il principale fautore.

Il VI e ultimo Capitolo si concentra sugli anni che compresi tra il 1975 al 1980. Il periodo si apre con la grande speranza di cambiamento suscitata dal Pci, anche e soprattutto nella scuola. I risultati elettorali delle amministrative del giugno 1975 – quando il Pci guadagnava sei punti percentuali, balzando al 33,4% – erano anticipati dal risultato straordinario delle elezioni degli organi collegiali di febbraio. Le liste unitarie promosse dal Pci guadagnavano infatti la maggioranza dei suffragi, ben oltre il 50%, su programmi che invocavano la riforma della scuola. La «pausa di riflessione» imposta da Malfatti era rotta da una vera e propria corsa alla presentazione di proposte e disegni di legge di riforma della scuola e dell'università da parte di tutti i partiti, nel contesto di un dibattito decisamente spostato verso le posizioni più innovative emerse nel corso della prima parte del decennio. Non erano poche le possibilità di un esito riformatore fortemente influenzato dal Pci.

Tuttavia la situazione non volgeva in senso favorevole: la chiusura anticipata della VI Legislatura all'inizio del 1976 e i nuovi risultati elettorali in un contesto di forte crisi economica e monetaria, ponevano un Pci di fronte alla difficile scelta di fornire appoggio politico a un governo monocolore guidato da Giulio Andreotti. Sulle ragioni di quella scelta la storiografia si è interrogata a lungo: è evidente come alla situazione critica dal punto di vista economico si sommassero le ragioni strategiche del compromesso storico, mentre i condizionamenti internazionali puntavano a impedire un accesso diretto del Pci al Governo⁵⁴. In seguito all'appoggio fornito al Governo Andreotti il Pci si espose a un logoramento incessante, poiché alla co-responsabilità in di una dura politica di bilancio, portata avanti secondo criteri discutibili, esso aveva scarse contropartite da opporre, legate ai tempi lunghi della riforma parlamentare. Le ambiguità della situazione esponevano per la prima volta il Pci alla protesta sociale, particolarmente in ambito scolastico e giovanile ossia dove il tentativo di recupero dell'ondata sessantottesca aveva portato a più scarsi risultati. Il movimento delle autogestioni del 1976 e l'esplosione di quel «movimento di strani studenti» che fu il Settantasette, figli dell'onda lunga del Sessantotto, trovavano nel Pci un antagonista.

Le ragioni del mutare dell'atteggiamento comunista nei confronti del movimento studentesco non sono unicamente da rintracciare in una diffusione senza precedenti

⁵⁴ Vedi Francesco Barbagallo, *Enrico Berlinguer, il compromesso storico e l'alternativa democratica*, «Studi storici», XLV (2004), n.4, pp.939-49

della violenza politica. Certamente la diffusione della lotta armata anche nelle scuole determinò un cambiamento di contesto che non va sottovalutato. Tuttavia occorre respingere le interpretazioni fondate su una separazione tra un Sessantotto democratico opposto agli «anni di piombo», perché la giustificazione della violenza rivoluzionaria era da sempre elemento costitutivo del movimento studentesco⁵⁵. A mio avviso un ingrediente essenziale dell'atteggiamento comunista fu la concezione, diffusa tra i dirigenti del Pci negli anni Settanta, per cui al movimento operaio spettasse un ruolo di supplenza nella tenuta dell'ordine democratico. Il compromesso con la Dc era stato giustificato da Berlinguer attingendo al mito dell'unità antifascista dell'epoca del frontismo, che induceva a leggere ogni fenomeno avverso la luce dell'emergenza democratica. La scuola non era da meno: attraversata da proteste tumultuose e da un'ondata di scolarizzazione che conteneva anche un desiderio di promozione sociale, essa era descritta attraverso la lente pessimistica della «crisi», destinata dunque alla «disgregazione» e allo «sfascio», se il frutto del compromesso storico, cioè la riforma, non avesse avuto luogo.

Attraverso le carte di un dirigente comunista di primo piano come Marino Raichich, ho voluto mostrare come dentro la categoria di «crisi della scuola» entrassero fenomeni tra loro molto diversi: la diffusione del neofascismo, i malfunzionamenti delle strutture scolastiche, la droga, ma anche spinte rivolte al cambiamento come le autogestioni, le proteste e le stesse sperimentazioni scolastiche. Abbandonando il suo tradizionale garantismo e individuando il problema in un certo «sessantottismo», il Pci delegittimava il suo stesso terreno sociale. Consentendo così alla reazione antiriformista – coagulata intorno ad alcune riviste scolastiche e ad un neo-integralismo cattolico – di attrarre un nuovo consenso, in particolare tra i genitori, in un contesto generale caratterizzato da una nuova spinta verso il privato. Ciò aveva come conseguenza la perdita di forza del fronte di riforma e la scomparsa della scuola dal dibattito pubblico, ormai incentrato sui problemi di ordine pubblico.

In tale contesto, l'esito della riforma della scuola secondaria superiore e della riforma dell'università erano affidate a defatiganti trattative di vertice sempre più isolate dal paese reale. Per ciò che riguarda l'università, il Pci si presentava con una proposta meno radicale di quella presentata successivamente al Sessantotto. Il nuovo

⁵⁵ Per questo aspetto vedi Santina Mobiglia, *Il Sessantotto: l'onda lunga della contestazione*, in Pier Paolo Poggio (a cura di), *Il Sessantotto: l'evento e la storia*, in «Annali della Fondazione Luigi Micheletti», 1990, pp.211-30.

progetto era volto a limitare la disoccupazione intellettuale attraverso un risparmio sul diritto allo studio – da indirizzare verso i gradi più bassi dell'istruzione – e a ricercare un consenso tra le componenti maggiori del corpo universitario. Pur sostenendo una democratizzazione degli atenei, si limitava la spinta egualitaria delle vecchie proposte, mentre si reintroduceva il criterio elettivo nella scelta delle commissioni concorsuali, restituendo potere cooptativo ai professori. Furono conservati tuttavia i caratteri principali della proposta comunista, fondata sul dipartimento, su un rapporto più stretto tra università e società e su una semplificazione del corpo docente, attraverso la previsione di una figura unica di docente-ricercatore che limitasse le gerarchie interne.

L'assenza di dibattito nel paese intorno alla riforma universitaria, favoriva un accordo parlamentare meno avanzato rispetto alla proposta n.612. La riforma fu in ogni caso travolta dall'incombere degli aspetti amministrativi di un sistema universitario non riformato, sui quali il Governo interamente in mano alla Dc fece pesare condizionamenti di carattere conservatore. La scelta del Ministro della Pci Mario Pedini di intervenire con un decreto a parte sulla riforma del reclutamento universitario, cui si associava *ob torto collo* anche il Pci, faceva esplodere la questione del precariato, ove alle spinte di coloro che chiedevano un reclutamento rigoroso, si opponevano i precari storici, che puntavano a immissioni in ruolo *ope legis*. Il Pci scontava dunque la debolezza della sua tattica: se da un lato non poteva distinguersi dalle scelte operate del Governo, d'altra parte non otteneva la riforma universitaria, che si incagliava definitivamente in Parlamento.

Stessa sorte subì la riforma della secondaria. Dalla proposta comunista del 1977 emergeva l'attenzione ai limiti di spesa e la lotta agli sprechi, un tentativo di soluzione alle preoccupazioni riguardanti i limiti di un eccessivo allungamento dell'età educativa e una più accentuata tendenza a un'educazione – prima di tutto etica – alla manualità, elemento enfatizzato in opposizione al «rifiuto del lavoro» diffuso nel movimento del Settantasette. Nonostante l'enfasi sulla necessità di ridurre i costi, fin dall'introduzione si rifiutava qualsiasi atteggiamento rinunciatario nei confronti di una riforma radicale, considerata anzi necessaria per ridurre la sottoutilizzazione del personale docente e delle stesse strutture scolastiche. La proposta, nell'ottica di armonizzare il sistema formativo italiano con quelli europei, puntava ad abolire la scuola media, unificandola con quella elementare in una scuola di base di sette anni, cui sarebbe seguito un biennio obbligatorio di orientamento fortemente ancorato ad un asse comune culturale. Il progetto comunista si scontrava con un atteggiamento ambiguo del Ministro Malfatti

il cui disegno di legge, se apparentemente sembrava informato dal modello *comprehensive*, in realtà prevedeva un solo anno di orientamento obbligatorio (e non più un biennio), e una più spiccata bipartizione interna al percorso, favorita dalla presenza di corsi superiori professionalizzanti paralleli all'Università vera e propria.

La riforma, approvata alla Camera ma arenatasi al Senato, era frutto di un «compromesso con larghi margini di ambiguità» come lo stesso Marino Raicich la definì.⁵⁶ Il limite principale che impedì la formazione di un fronte volto alla sua approvazione, fu il concentrarsi del dibattito sulle questioni di ordine pubblico, abilmente sfruttate dalle forze contrarie alla riforma – ben rappresentate anche all'interno della Dc – per indebolire la proposta comunista. Tra il 1977 e il 1978, intorno al conflitto sociale che attraversava le scuole superiori, si diffondeva infatti l'idea di una scuola allo sfascio, alimentata dallo stesso Pci e in particolare dal nuovo responsabile del lavoro nella scuola, Achille Occhetto. Nel tentativo di prendere le distanze dai collettivi autonomi, la direzione del partito alimentava una frattura insanabile tra questi e la Fgci, sullo sfondo di una rilettura più cupa Sessantotto. In tale contesto le elezioni degli organi collegiali, se da un lato evidenziavano i limiti dei Decreti delegati e un esaurirsi a sinistra della spinta partecipativa, dall'altro registravano una richiesta di ritorno all'ordine tra i genitori, egemonizzata dai cattolici.

Gli anni Settanta si chiudevano dunque con il fallimento di due delle principali riforme su cui il Pci aveva giustificato il suo appoggio ai governi Andreotti, e con un cambiamento più complessivo del clima politico creatosi intorno alla scuola. Non è tuttavia corretto leggere il triennio di solidarietà nazionale attraverso la lente della crisi della scuola. In termini legislativi si ottenevano al contrario importanti risultati: tra il 1977 e il 1979 la scuola media diventava più inclusiva, grazie all'abolizione dei voti, degli esami di riparazione e delle classi differenziali, con l'istituzione del sostegno, la soppressione dell'insegnamento del latino e del suo carattere discriminatorio e i nuovi programmi. La scuola media unica si conformava così a quella che quindici anni prima era stata la linea sostenuta dai comunisti. Nel 1978 fu inoltre ritoccata la legge sulla scuola materna, introducendo il numero minimo di due educatrici per sezione e ponendo fine alla discriminazione nei confronti degli educatori uomini. Nello stesso anno veniva approvata la legge quadro per la formazione professionale, e infine nel 1980 la legge delega per il riordino della docenza universitaria.

⁵⁶ Marino Raicich, *Il difficile cammino della secondaria*, «Riforma della scuola», XXIV (1978), n.1

Ciò che con gli anni Ottanta era destinato a perdersi era l'orizzonte della riforma *comprehensive* e con esso la funzione della scuola quale agenzia formativa del cittadino e veicolo di eguaglianza sociale. Molti autori hanno parlato, a questo proposito, di «fine del mito della riforma», ossia dell'idea di un ridisegno organico del sistema scolastico, incapace in sé di intervenire efficacemente su un sistema formativo ormai troppo complesso. È indubbio che tanto il dibattito politico di inizio anni Ottanta quanto la stessa produzione legislativa – sviluppatasi nel segno dei ritocchi e dei provvedimenti parziali – indicavano un fondamentale cambio di paradigma. Tuttavia occorre riordinare i rapporti di causa ed effetto: la riforma *comprehensive* non fallì per il suo carattere «napoleonico», ma a causa della sconfitta delle forze politiche che ne incarnarono lo spirito. La stessa idea di un «mito» della riforma – troppo ingombrante per essere approvata dal Parlamento e dallo stesso corpo docente – divenne nel 1980 una delle principali formule con cui il Pci giustificò il proprio arretramento nella scuola. All'analisi delle profonde aporie della politica scolastica degli anni 1976-79, si preferì infatti una giustificazione di comodo, che consentiva ulteriori compromessi su singoli provvedimenti, nella speranza che la Dc permettesse ai comunisti di accedere al governo. Fu il caso della legge delega sul riordino della docenza universitaria del 1980 – passata con il voto favorevole del Pci – che arretrava profondamente rispetto al principio del docente-ricercatore unico, ammorbidiva le incompatibilità per i professori e riproduceva surrettiziamente le possibilità di proliferazione del precariato.

La storia della scuola italiana, nel corso degli anni Ottanta, avrebbe preso strade molto diverse da quelle tratteggiate nel corso dei due decenni precedenti. Alla tenuta delle aperture dell'ordinamento scolastico ereditate del Sessantotto, si sarebbe affiancato un lento modificarsi del concetto di «scuola pubblica», il riaffacciarsi in forme nuove di soluzioni privatistiche, e l'idea di un'istruzione più allineata ai bisogni del sistema produttivo. Nelle mancate analisi, divenute poi rimozioni e infine abiure, ciò che si perse nella coscienza del popolo comunista fu la consapevolezza di quanto era avvenuto, degli errori commessi e delle possibilità che non si erano dischiuse. L'idea di una scuola di massa e di qualità, da progetto vicino a realizzarsi, sfiorò in un mito troppo ingombrante per gli stessi che lo avevano a lungo inseguito.

Capitolo I. La via italiana alla riforma della scuola (1955-1958)

1. Un ritardo lungo 10 anni

Non si può comprendere appieno la novità rappresentata dal Comitato Centrale del Pci del 28-30 novembre 1955, senza analizzarne sinteticamente la maturazione, iniziata più di un decennio prima, nei giorni di fuoco della guerra di Liberazione. L'evoluzione della politica scolastica comunista, che solo nel 1955 raggiunse la forma di un programma organico, fu un riflesso del graduale e contraddittorio processo di assorbimento, all'interno dei ranghi del partito, del ripensamento strategico impresso da Palmiro Togliatti tra la primavera e l'autunno del 1944. La cosiddetta «svolta di Salerno» fu infatti la premessa logica e cronologica di altre svolte, pure avvenute in contesti molti diversi, che trovarono origine in quel primo, fondamentale, cambio di passo del partito nei confronti del sistema politico e della società italiana.

Come Paolo Spriano ha dimostrato, la novità più profonda della «svolta» – che sancì, nell'immediato, l'appoggio tattico alla monarchia sabauda – consistette nel nuovo ruolo che, nel vuoto di potere creatosi con la caduta del fascismo e l'inizio della guerra civile, Togliatti attribuiva al Pci. In un contesto, quello dell'Italia liberata, fortemente segnato dall'eredità fascista e dalla pesante tutela degli Alleati, a cambiare doveva prima di tutto essere l'orizzonte strategico, l'obiettivo verso cui mobilitare tutte le forze del partito⁵⁷. Il richiamo togliattiano ad una «democrazia progressiva» – termine ereditato dal bagaglio dei Fronti popolari, del VII congresso dell'Internazionale – puntava non più a «fare come in Russia», bensì a «distruggere ogni possibilità» del ritorno del fascismo, garantendo agli italiani le libertà fondamentali, introducendo le grandi masse popolari nella vita politica e puntando a spezzare «i residui feudali» e il dominio del «grande capitalismo monopolistico».

⁵⁷ «Il disegno politico di Togliatti, come si va configurando in questi mesi, va commisurato in primo luogo, insistentemente, a una realtà non esaltante quale quella dell'Italia liberata: situazione economica gravissima, tutela pesante degli Alleati, loro riluttanza ad impiegare gli italiani nello sforzo bellico, forze reazionarie interne tutt'altro che vinte, anzi in fase di riorganizzazione, mentalità fascista e filofascista affiorante non solo nei ceti dominanti ma in strati intermedi, ostacoli di ogni genere all'epurazione della burocrazia e dell'esercito, disagio e insofferenza dei ceti più diseredati e colpiti dalla miseria, dalla disoccupazione, dal crescere ininterrotto del costo della vita e non ancora mobilitati dai partiti operai nella misura necessaria. C'è un fondo disincantatamente pessimistico in tutte le posizioni di Togliatti che non va mai scordato valutando la misura della sua iniziativa e persino la sua fiducia di fondo in uno sviluppo *gradualmente* positivo dei rapporti di forza». Paolo Spriano, *Storia del partito comunista italiano*, vol.8, *La Resistenza, Togliatti e il partito nuovo*, Torino, Einaudi, 1975, p.391

La forma organizzativa del partito avrebbe di conseguenza dovuto attagliarsi ai nuovi fini, non limitandosi più ad una funzione di «critica» e di «propaganda», ma intervenendo «nella vita del paese con un'attività positiva e costruttiva». Ciò implicava l'assunzione, accanto alle altre forze conseguentemente democratiche, di una «funzione dirigente nella lotta per la liberazione del paese e per la costruzione di un regime democratico», e dunque una forma organizzativa che trasformasse il Pci in «un partito nazionale italiano», cioè un partito che ponga e risolva il problema dell'emancipazione del lavoro nel quadro della nostra vita e libertà nazionale, facendo proprie tutte le tradizioni progressive della nazione»⁵⁸. Erano, quelle della «democrazia progressiva» e del «partito nuovo», i pilastri su cui doveva basarsi un radicale allargamento dei compiti e delle fila del partito: sull'impalcatura costituita da un piccolo gruppo di rivoluzionari di professione, esso era chiamato da Togliatti a edificare una forza di massa, in grado di contribuire fattivamente e a battersi, con programmi e azioni precise, per il rinnovamento delle strutture del paese, scuola compresa.

Se tali indicazioni sortirono effetti immediati – dall'ingresso nel governo e dal ruolo di primissimo piano che i comunisti ebbero nella Resistenza, alla travolgente crescita organizzativa del partito, che passava da una decina di migliaia di iscritti del 1943 ai 501.960 del 1944, 1.770.896 del 1945, fino ai 2.252.446 del 1947⁵⁹, la definizione di una politica scolastica coerente doveva attendere un decennio prima di realizzarsi. Non che non vi fossero iniziative indirizzate alla formazione, ma queste rispondevano, più che a un'idea di rinnovamento della scuola nel suo complesso, a necessità immediate dell'organizzazione: al momento della transizione il partito aveva infatti un bisogno estremo di radicarsi in ogni angolo della società, e di formare i quadri adatti a questo scopo. La nascita del sistema di scuole di partito, che accolse sin da subito migliaia di allievi distribuiti a vari livelli e intensità di formazione politica, rispose principalmente a questo scopo.⁶⁰ Le caratteristiche di un'organizzazione da poco uscita dalla clandestinità, concentrata fino ad allora sui problemi immediati di sopravvivenza della struttura, spinsero così la scuola sullo sfondo.

⁵⁸ *ibid.*, p.388

⁵⁹ Celso Ghini, *Gli iscritti al partito e alla Fgci*, in *Il Partito comunista italiano. Struttura e storia dell'organizzazione 1921/1979*, «Annali della Fondazione Giangiacomo Feltrinelli», XXII (1982), p.237

⁶⁰ «Prima che a una politica scolastica, occorreva pensare a una scuola per la politica», Anna Tonelli, *A scuola di politica: il modello comunista di Frattocchie (1944-1993)*, Bari, Laterza, 2018, p.9

Una volta vinta la guerra, vi furono altre impellenze, altre priorità, che contribuirono a ritardare ulteriormente la definizione di un programma di riforma organico delle istituzioni formative. In primo luogo, la necessità di conservare l'unità con gli altri partiti antifascisti. L'orizzonte strategico della «democrazia di tipo nuovo» richiedeva infatti che si portasse a compimento il processo costituente, proseguendo nella «politica della mano tesa» nei confronti dei democristiani. La scuola era il possibile terreno di uno scontro che occorreva disinnescare ad ogni costo: nel luglio 1946, alla vigilia dell'assemblea costituente, un allarmato Ambrogio Donini consigliava la Direzione del partito di limitare il dibattito sull'istruzione ai soli aspetti del «diritto» di tutti i cittadini all'istruzione e dell'«obbligo» dello stato di provvedervi, senza entrare in altre precisazioni riguardanti la libertà di iniziativa scolastica o i contenuti dell'insegnamento.⁶¹

Stessa prudenza conteneva la mozione conclusiva del V Congresso del Pci, (29 dicembre 1945 - 7 gennaio 1946), che evitava accuratamente di affrontare il tema della scuola privata, limitando la rivendicazione al «riformare e rendere a tutti accessibile la scuola, estendendo l'istruzione obbligatoria fino alla scuola media»⁶². Non è dunque un caso che, tra le varie posizioni emerse nel corso del ricco dibattito congressuale, fosse premiata quella di Concetto Marchesi, fautore di una scuola di pochi, depurata dalle scorie della disoccupazione intellettuale – la «folla degli spostati» di selliana memoria – e incentrata sul latino in quanto strumento cardine della formazione dell'uomo⁶³. Una posizione tutto sommato conservativa, in continuità con la tradizione

⁶¹ «I compagni hanno espresso il convincimento che i deputati democristiani cercheranno di far entrare, in sede di Commissione per la nuova costituzione, la questione della «libertà della scuola». Essi proporranno cioè che la nuova costituzione contenga un articolo che sottragga allo stato il dovere di provvedere all'istruzione e lo lasci alla libera iniziativa, sovvenzionando tanto le scuole di stato che le scuole confessionali. L'opinione dei nostri compagni è che – qualora questo problema venga sollevato, com'è quasi certo – noi dovremmo sostenere che la costituzione deve soltanto proclamare il *diritto* di tutti i cittadini all'istruzione e l'*obbligo* dello stato di provvedervi, senza entrare in altre precisazioni, che vanno lasciate in via amministrativa», *Rapporto di Ambrogio Donini alla Direzione del Pci, 22 luglio 1946*, in Archivi Fondazione Gramsci Roma, Archivio Comunista Italiano [d'ora in poi Apc], Sezioni di lavoro, Problemi della scuola, Protocollo 18631, *cit. in* Adolfo Scotto di Luzio, *Il Pci e la scuola laica alla Costituente. Storia di due manifesti*, «Contemporanea», XXXV (2006), n.4

⁶² Fabio Pruneri, *La politica scolastica del Pci dalle origini al 1955*, Brescia, La scuola, 1999, p.186

⁶³ Marchesi sosteneva, come molti uomini politici e accademici del suo tempo, la tesi per cui il rinnovamento della scuola italiana dipendesse in primo luogo dal ripristino della vocazione scientifica degli studi universitari, ottenibile togliendo qualsiasi valore professionale al titolo accademico ed inasprendo la selezione meritocratica all'ingresso. In questo modo «gli spostati», ossia coloro che, pur inseguendo il titolo a fini professionali, per capacità intellettuali non erano «destinati» al raggiungimento del più alto grado di studi, sarebbero stati esclusi dall'università, restituendo così valore e qualità agli studi, vedi Concetto Marchesi, *Motivi di politica scolastica*, «Rinascita», II (1945), n.11. Marchesi sostenne queste tesi, con forza, anche in sede costituzionale, giungendo, senza successo, a

del laicismo liberale, soprattutto se confrontata con quelle espresse nella stessa sede dal filosofo milanese Antonio Banfi, favorevole alla gestione collettiva delle istituzioni scolastiche, alla professionalizzazione degli studi superiori e ad un abbandono radicale del latino in luogo di un «nuovo umanesimo» incentrato sulle scienze, tutti temi che riemergeranno solo successivamente agli anni più duri della guerra fredda.

Gli accorgimenti volti a limitare lo scontro con i democristiani dovevano infrangersi contro la ferrea volontà di questi ultimi, spinti direttamente dal Sant'Uffizio a confermare il Concordato del 1929 ed a garantire lo sviluppo delle scuole cattoliche, diffuse ininterrottamente dalla riforma Gentile in poi⁶⁴. I dibattimenti sulla «libertà della scuola» monopolizzarono la discussione in sede costituente, terminata infine con una quasi vittoria dei democristiani, che ottenevano la costituzionalizzazione dell'istituto della parità – in parte moderata dall'emendamento Corbino – mentre il Pci doveva cedere sull'art.7 cost., che portava con sé l'impegnativo richiamo alla religione quale «fondamento e coronamento dell'istruzione»⁶⁵. L'attitudine compromissoria attirò al partito le critiche del mondo laico, mentre anche all'interno si levavano voci di insoddisfazione, come quella di Pasquale D'Abbiere, allora segretario del Sindacato Nazionale Scuola Media, che in una lettera indirizzata alla Segreteria del partito lamentava il «vivo disorientamento» che la condotta dei costituenti comunisti aveva diffuso tra i professori laici⁶⁶. Costretto tra la minaccia di un *non expedit* cattolico e i malumori degli intellettuali e dei partiti laici, il Pci non riuscì ad emergere, in sede costituente, come forza portatrice di una politica scolastica originale.

Non vanno d'altronde minimizzati i tentativi di dare un impulso ad un fronte per il rinnovamento della scuola: diversi furono i comunisti – da Antonio Banfi a Mario

chiedere che la separazione tra titolo accademico e professione fosse costituzionalizzata, vedi Assemblea Costituente. Commissione per la Costituzione. Prima Sottocommissione, *Resoconto sommario*. Seduta 23 ottobre 1946, pp. 291-5. La tesi storiografica secondo la quale l'affidamento a Marchesi del compito di rappresentare il partito nella scrittura degli articoli della Costituzione riguardanti la scuola sia stato il frutto di una scelta conciliante verso settori politici e sociali più moderati, è condivisa tanto da Fabio Pruneri, *La politica scolastica del Pci*, cit., pp.185-6, quanto da Pietro Maltese, *Gli intellettuali e la riforma della scuola: un dibattito sulle pagine di «Rinascita»*, «Studi sulla formazione», XII (2010), n.1/2, pp.235-53

⁶⁴ Marchesi chiese che le *libertà culturali* fossero espunte dalla discussione costituente in quanto materia di competenza di un'assemblea legislativa, incontrando l'opposizione dei democristiani, Assemblea Costituente. Commissione per la Costituzione. Adunanza plenaria, *Resoconto sommario*. Seduta 24 luglio 1946, pp. 15-6. Sul rapporto tra Vaticano e democristiani durante la fase costituente vedi Giovanni Sale, *Il Vaticano e la Costituzione*, Milano, Jaca Book, 2008

⁶⁵ Vedi art.33, comma 3 cost.: «Enti e privati hanno il diritto di istituire scuole ed istituti di educazione, senza oneri per lo Stato».

⁶⁶ Adolfo Scotto di Luzio, *Il Pci e la scuola laica*, cit., p.694

Alighiero Manacorda, per ricordare i più noti – che si impegnarono nella fondazione dell’esperimento didattico dei Convitti Scuole della Rinascita, sorti dall’iniziativa di alcuni nuclei partigiani, rivolti alla formazione professionale, politica e culturale degli ex-combattenti, caratterizzati da un impianto anti-nozionistico e da una forte dimensione comunitaria⁶⁷. I comunisti erano inoltre stati tra i primi a promuovere la ricostituzione di un sindacalismo scolastico unitario, che con la nascita della Federazione Italiana della Scuola, aderente alla Cgil, ritrovava una sua fisionomia accanto alle altre categorie di lavoratori. I congressi dell’aprile del 1946, celebrati simbolicamente a un anno dalla Liberazione, ancora riflettevano lo spirito unitario della lotta antifascista, simboleggiato dall’elezione di due membri del Pci, Antonio Durante e Pasquale D’Abbiero, rispettivamente alla testa del sindacato dei maestri (Sindacato Nazionale Scuola Elementare, Sinascel), e dei professori di scuola media e superiore (Sindacato Nazionale Scuola Media, Snsm)⁶⁸. Proprio D’Abbiero sarebbe stato uno dei promotori più convinti dell’Associazione Italiana per la Difesa della Scuola Nazionale (Adsn), nata per offrire uno spazio di dibattito e iniziativa politica agli insegnanti – laici in primo luogo – e sostenuta da un’importante fetta del tradizionale laicismo liberale, da Benedetto Croce a Guido De Ruggiero e Piero Calamandrei. Nel suo seno i comunisti si impegnarono a mettere da parte il tradizionale anticlericalismo, puntando piuttosto al rinnovamento della scuola e all’applicazione integrale del dettato costituzionale⁶⁹.

⁶⁷ In tutto vi furono 11 Convitti. I partecipanti, ai quali erano forniti vitto, alloggio e un salario minimo, erano scelti tra i partigiani, i patrioti che avevano combattuto contro i nazisti e i deportati. In alcuni casi, in assenza di partigiani, anche lavoratori e figli di lavoratori potevano eccezionalmente partecipare alle lezioni. Il primo convitto, preso a modello dagli altri, sorse a Milano per opera di un comitato costitutivo composto da due maestri antifascisti, Claudia Maffioli e Luciano Raimondi, dal filosofo Antonio Banfi, e da tre giovani studenti universitari, Guido Petter, Angelo Peroni e Vico Tulli. Tutti, tranne Maffioli, erano comunisti. Vedi Fabio Pruneri, *The Convitti Scuola della Rinascita (the Boarding Schools of Rebirth): an innovative pedagogy for democracy in post-war Italy (1945–1955)*, «Paedagogica Historica», LII (2016), n. 1/2, pp.188-200.

⁶⁸ Sulle vicende del sindacalismo scolastico un utile contributo è quello di Natale Di Schiena e Mario Mascellani, *Per una storia della politica scolastica della Cgil. 1945-1973*, «Quaderni di rassegna sindacale», XIII (1975), n.52/53, pp.132-47

⁶⁹ Per una ricostruzione della nascita dell’Adsn vedi Angelo Semeraro, *Il mito della riforma. La parabola laica nella storia educativa della Repubblica*, Scandicci, La Nuova Italia, 1993, p.50. Il manifesto fondativo dell’Adsn, la cui bozza era stata preparata interamente da Pasquale D’Abbiero, forniva un programma di rinnovamento della scuola in sette punti. Di questi solo due entravano nel merito della polemica con i democristiani, incentrata sulla scuola privata e sulla libertà di insegnamento, mentre gli altri cinque delineavano un programma di sviluppo della scuola pubblica: agitazione dei problemi della riforma e del rinnovamento della scuola; lotta per l’eliminazione dell’analfabetismo e per l’effettivo ottemperamento dell’obbligo in otto anni, garantendo «ai capaci e ai meritevoli» l’accesso a una scuola di base volta «alla formazione dell’uomo e del cittadino»; la promozione delle iniziative parascolastiche e della sperimentazione educativa; il miglioramento dell’attrezzatura scolastica; infine, l’affiancamento delle iniziative dei sindacati scolastici. Vedi *Manifesto provvisorio dell’Associazione*

Una volta portati a termine il processo costituente e la nascita della repubblica, tuttavia, il quadro politico generale tornava a influire pesantemente sulle strategie del partito, impedendo che una politica scolastica si consolidasse. L'incedere della guerra fredda si risolveva, nella primavera del 1947, con l'estromissione delle sinistre dal governo e con la secca sconfitta alle elezioni politiche del 18 aprile 1948, avvenuta in un clima di esasperato anticomunismo. Le circolari prefettizie restituiscono i toni di quello che Angelo Semeraro ha definito «maccartismo scolastico», e che a partire dal 1948 colpì soprattutto maestri e professori di sinistra, malvisti da presidi, ispettori e provveditori, spesso nominati in epoca fascista e scampati all'epurazione⁷⁰. Tra il 1947, con la soppressione del ministero dell'Assistenza postbellica, e il 1955, erano stati prima depotenziati e poi lasciati morire i Convitti, mentre l'Associazione pionieri italiani, rivolta all'infanzia e direttamente legata al partito, era stata oggetto di una pesante campagna diffamatoria⁷¹.

Anche sul piano sindacale, gli scioperi proclamati dopo l'attentato a Togliatti furono l'occasione per rompere il fronte unitario e isolare i comunisti, che fino ad allora avevano mantenuto una egemonia quasi totale sul movimento operaio⁷². Nel settore scolastico, gravato da uno spirito di categoria tutt'altro che combattivo, l'insofferenza dei cattolici e dei settori laico-moderati nei confronti delle sinistre si era già manifestata subito dopo la crisi del governo di unità nazionale. Nella primavera del 1947, Pasquale D'Abbiere veniva sostituito alla testa del Snsu da un triumvirato di indirizzo moderato, e lo stesso accadeva ad Antonio Durante, spodestato dal cattolico De Villa nel II Congresso del Sinascel (10-14 dicembre 1947). Una volta rotta l'unità nel 1948, i sindacati scolastici si staccarono dalla CGIL senza aderire alle confederazioni anticomuniste, avviando così la lunga tradizione di autonomia del sindacalismo scolastico italiano. I sindacalisti comunisti, su spinta di Pasquale

italiana per la Difesa della Scuola Nazionale, «Belfagor», I (1946), n.1, pp.751-53. Alla base dell'iniziativa comunista v'era anche la preoccupazione che, in risposta alla nomina del democristiano Guido Gonella al Ministero della Pubblica Istruzione avvenuta il 13 luglio 1946, il mondo del tradizionale laicismo liberale trascinasse la lotta per la difesa della scuola sul terreno del tradizionale anticlericalismo. Secondo Ambrogio Donini, ciò avrebbe rischiato di provocare una frattura in seno al corpo insegnante, tra cattolici e non cattolici, vedi *Rapporto di Ambrogio Donini alla Direzione del Pci*, cit.

⁷⁰ Guido Crainz, *Storia del miracolo economico*, Roma, Donzelli, 1996

⁷¹ Fabio Pruneri, *La politica scolastica del Pci*, cit. p.359-61; cfr. Id., *The Convitti Scuola della Rinascita*, cit., p.197

⁷² Luigi Musella, *I sindacati nel sistema politico*, in *Storia dell'Italia repubblicana*, cit., pp. 857-876

D'Abbiere e dello stesso Giuseppe Di Vittorio, decisero per restare all'interno dei sindacati scolastici pur in posizione di schiacciante minoranza⁷³.

L'isolamento subito dai comunisti a partire dal 1948, specialmente nel settore scolastico, si rifletté inesorabilmente sulla politica del partito. In apertura del VI Congresso di partito del 1948 Togliatti individuava nel Vaticano, nella Dc, e nel «capitale americano» gli avversari della democrazia italiana⁷⁴. Era sintomatico del un nuovo clima, che la rubrica di «Rinascita» dedicata alla scuola, «Scuola italiana oggi», fosse inaugurata nella primavera del '48 da un articolo di Mario Alighiero Manacorda, volto a denunciare i limiti imposti al diritto di sciopero degli insegnanti, le richieste ai presidi volte a segnalare alle Prefetture il partito politico dei candidati ai Consigli scolastici provinciali, l'invio dei poliziotti nelle riunioni sindacali e l'«occupazione» democristiana della burocrazia scolastica a tutti i livelli.⁷⁵ Nello stesso articolo, il tema del maccartismo e della mancata libertà di insegnamento appariva inestricabilmente legato a quello della «politicizzazione» della scuola, ossia alla denuncia di un vero e proprio progetto di rivincita della Chiesa nei confronti del monopolio statale per come si era sviluppato nel XIX secolo⁷⁶. L'articolo di Manacorda ben sintetizzava quella che, a partire dal 1948, fu la linea tenuta dal partito fino a ben oltre la metà degli anni Cinquanta, tutta incentrata sulla lotta per la libertà di insegnamento e sulla denuncia della «clericalizzazione» della scuola italiana.

Rientra in questo quadro l'opposizione al tentativo di riforma della scuola portato avanti da Guido Gonella tra il 1947 e il 1951. L'iniziale partecipazione dei comunisti all'inchiesta di iniziativa governativa, che avrebbe dovuto precedere la riforma vera e propria, in seguito alla rottura dell'unità ciellenistica, lasciò il posto ad una opposizione di carattere più intransigente⁷⁷. Le critiche si concentrarono

⁷³ «Noi quindi siamo unitari sia sul terreno confederale e di classe, che su quello di categoria. Gli altri non possono dire altrettanto, perché hanno rotto l'unità di tutte le categorie nelle quali sono in minoranza». *Discorso di Giuseppe Di Vittorio al Convegno di nascita dei Gruppi unitari confederali, Roma, 7-8 gennaio 1950*, cit. in Natale Di Schiena e Mario Mascellani, *Per una storia della politica scolastica della Cgil*, cit., p.136

⁷⁴ *La relazione di Togliatti, «L'Unità»*, martedì 5 gennaio 1948

⁷⁵ Mario Alighiero Manacorda, *La gioventù in potere ai clericali*, «Rinascita», V (1948), n.4/5,

⁷⁶ *Ibid.*

⁷⁷ Fabio Pruneri, *La politica scolastica del Pci*, cit., p.326. Le critiche che il Pci portò alla riforma Gonella, riguardavano: a) la scarsità di misure a favore dell'assistenza e del sostegno ai «capaci e meritevoli»; b) la biforcazione dei percorsi postelementari, divisi tra scuole di scarico e istruzione classica; c) l'architettura della legge delega, che rinviava in diversi settori alla legiferazione governativa e creava numerosi organi per la maggior parte di nomina ministeriale e non di carattere elettivo; d) la previsione del finanziamento statale alle scuole private, qualora svolgessero un ruolo di pubblica utilità; e) l'esiguità delle commissioni per l'esame di Stato, che avrebbero dovuto essere composte da un solo rappresentante esterno, Ivi, pp.393-400

prevedibilmente sull'impulso dato dal ministro – in assenza del precedente limite costituito dal totalitarismo fascista – all'insegnamento religioso, e sulle effettive facilitazioni fornite alla scuola privata⁷⁸. L'immagine, cara ai comunisti e più in generale dal fronte laico, di un Gonella «ministro della scuola privata», tendeva però ad offuscare, come ha rilevato Giorgio Chiosso, l'importanza che la scuola statale riuscì a ricavarsi all'interno di politiche di bilancio tutt'altro che favorevoli agli investimenti sociali⁷⁹. Così come avrebbe nascosto le pur vive controversie che la politica di Gonella aveva suscitato, non tanto e non solo negli uffici del Ministero del Tesoro, quanto tra settori importanti nel mondo cattolico italiano (particolarmente in quello dei gesuiti de «La civiltà cattolica»), insegnanti compresi⁸⁰. In una fase successiva, alcuni protagonisti della politica scolastica del Pci sarebbero tornati criticamente su quegli anni, lamentando come si sarebbe dovuto «dare un contenuto alla riforma Gonella» invece di «battersi per il suo fallimento»⁸¹.

Il ricadere negli schemi laicisti che appena pochi anni prima ci si era tanto premurati di moderare, oltre al riflettere l'assedio subito dalle forze comuniste e socialiste, era un segno della debolezza programmatica del partito nel campo scolastico, a sua volta riflesso di un più generale disinteresse di lungo periodo nei confronti dei temi educativi. Le relazioni della Commissione culturale del Pci, prodotte con regolarità a partire dal 1949, fotografavano la «debolezza organizzativa e finanziaria» dell'azione comunista in campo educativo: il quindicinale «Scuola democratica» di Adsn, poi trasformato in «La voce della scuola democratica», avrebbe contato tra i 1000 e i 1600 abbonati per tutti gli anni Cinquanta, troppo pochi per un'associazione che ambiva a diventare riferimento non solo per gli insegnanti – che si contavano già nell'ordine delle centinaia di migliaia –, ma anche per le famiglie e i lavoratori; qui i comunisti non avevano brillato nell'«offensiva propagandistica contro la politica scolastica clericale», lasciata all'iniziativa dei socialisti «su parole d'ordine tradizionali della borghesia liberale»; per non parlare poi della posizione di minoranza

⁷⁸ Per una rassegna delle critiche a Gonella apparse sulla stampa laica cfr Angelo Semeraro, *Il mito della riforma*, cit., pp.70-94

⁷⁹ Giorgio Chiosso, *I cattolici e la scuola dalla Costituente al centro-sinistra*, Brescia, La Scuola, 1988, pp.110-5. Chiosso ha rivalutato l'immagine di Gonella rispetto alla pubblicistica di area socialista e comunista, la quale ha teso a mutuare toni e argomenti dello scontro ideologico di fine anni Quaranta, inizio anni Cinquanta. Per una lettura equilibrata del dicastero gonelliano cfr. Monica Galfré, *Tutti a scuola. L'istruzione nell'Italia del Novecento*, Roma, Carocci, 2017, pp.152-168

⁸⁰ Angelo Gaudio, *La politica scolastica dei cattolici. Dai programmi all'azione di governo, 1943-1953*, Brescia, La Scuola, 1991, *passim*.

⁸¹ *Riunione Commissione Culturale nazionale, 18-19 marzo 1957, Intervento di Roberto Battaglia*, in Apc, Commissione Culturale 1956-57

nei sindacati insegnanti, cui si era aggiunta la vera e propria estromissione degli «unitari», ossia di comunisti e socialisti, dal Sinascel, avvenuta nel 1950 senza che né Cgil né Pci opponessero reazione alcuna⁸². Riflettendo su questi dati, Lucio Lombardo Radice nel 1950 presentava alcuni elementi di autocritica indicando nella debolezza dell'azione scolastica del partito lo scarso interesse che il corpo dell'organizzazione riponeva nei confronti delle battaglie sulla scuola. Persino gli insegnanti comunisti, che pure erano presenti all'interno del Pci, conducevano la propria battaglia politica al di fuori della scuola, tanto che all'interno degli stessi organismi dirigenti era difficile trovare militanti disposti ad occuparsene. Secondo Lombardo Radice, ciò era dovuto alla persistenza tra i militanti comunisti di una cultura «dei due tempi», risalente al massimalismo socialista, che considerava i problemi della scuola «problemi del dopo», da affrontare solo successivamente alla presa del potere⁸³.

Il commento di Lombardo Radice – che si sarebbe rivelato esatto alla prova dei fatti – spostava l'origine del problema sul terreno della cultura politica interna al Pci, sulla quale l'arretramento del 1947-1948 aveva sortito effetti importanti. La rottura dell'alleanza anti-fascista a livello internazionale aveva infatti prodotto una reazione di chiusura da parte dell'Unione sovietica, che si riflesse direttamente nella sfera culturale. La costituzione del *Cominform*, tutta fondata sulla difesa della patria socialista, assunse quelle che erano state le categorie di analisi dell'opposizione di sinistra (in particolare di Aleksandr Aleksandrovič Bogdanov), teorizzando la lotta tra cultura borghese e cultura proletaria, come emerse dalla relazione di Andrei Zdanov al congresso di Szkalarska Poreba del settembre '47. Questi individuava nell'«americanismo in alleanza con tutte le ideologie decadenti» l'avversario contro cui approfondire tutte le risorse culturali e propagandistiche dei partiti comunisti, in particolare di quelli occidentali. Tale indirizzo fu raccolto in Italia da Emilio Sereni, che impostò dunque il lavoro della Commissione culturale del partito da lui presieduta secondo il fine ultimo di arginare «la svalutazione della funzione dirigente dell'Unione sovietica [...] sul terreno culturale», in opposizione all'influenza culturale statunitense⁸⁴. L'idea di una sfera culturale balcanizzata in blocchi geografici

⁸² *Promemoria urgente per la segreteria, 10-XI-1949* in Archivi Fondazione Gramsci Roma (d'ora in poi Afgr), Scuola e politica scolastica, Lezioni sulla politica scolastica del Pci

⁸³ *Breve relazione di Lucio Lombardo Radice sull'attività svolta dal Pci nel campo della scuola negli ultimi tre anni, Roma 1950*, Afgr, Scuola e politica scolastica, Lezioni sulla politica scolastica del Pci

⁸⁴ Albertina Vittoria, *Togliatti e gli intellettuali. Storia dell'Istituto Gramsci negli anni Cinquanta e Sessanta*, Roma, Editori Riuniti, 1992, p.14. Secondo Sereni «tutto ciò che viene da quella parte è

contrapposti, oltre ad alienare al Pci settori emergenti dell'intellettualità scientifica italiana, spinse i responsabili della sua politica culturale a approfondire tutti gli sforzi nella «lotta per la pace» e nella tematica internazionalista, tralasciando così altri campi d'intervento⁸⁵.

L'indirizzo zdanovista di Sereni si sarebbe presto scontrato con l'influenza di Togliatti, che intendeva fare dell'iniziativa culturale una leva per il radicamento del partito all'interno della società italiana. Già a partire dal suo arrivo nell'Italia occupata, nei primi mesi del 1944, egli aveva fondato una rivista culturale, «La Rinascita», con lo specifico intento di restaurare «la coscienza teorica del movimento socialista dei lavoratori italiani», con particolare riguardo alla «questione nazionale» e al ruolo che in essa spettava alla classe operaia⁸⁶. Tappa fondamentale della strategia culturale togliattiana fu quindi la pubblicazione, avvenuta tra il 1947 e il 1951, degli scritti carcerari di Antonio Gramsci, con l'intento di ancorarne il contenuto alla tradizione marxista e progressista della nazione. Con Gramsci sarebbe entrata in crisi, tra l'intellettualità di partito, l'idea stessa di scuola, che, da luogo neutro, diventava campo di contesa tra egemonie contrastanti, e apparato egemonico in sé⁸⁷. Alessandro Natta ha ricordato lo sgomento con cui, a testimonianza della novità rappresentata dagli scritti gramsciani, i «maestri» della scuola di Partito da lui frequentata nel 1949, accolsero l'introduzione dei primi due volumi dei «Quaderni» all'interno del programma⁸⁸.

La messa in circolo degli scritti di Gramsci nel corpo del partito, con il richiamo costante, ivi contenuto, all'importanza della cultura nazionale, costituì il primo vero elemento di novità, che insieme ad altri avrebbe portato alla formulazione di una nuova politica scolastica da parte del Pci⁸⁹. L'influenza delle categorie gramsciane si fece

considerato roba nostra» e «tutti quelli da quest'altra parte sono nemici», *ibid.* Per una ricostruzione della Commissione culturale del Pci e dell'influenza che vi ebbe Emilio Sereni *cfr.* Albertina Vittoria, *Togliatti e gli intellettuali. La politica culturale dei comunisti italiani (1944-1964)*, Roma, Carocci, 2014, pp.53-66

⁸⁵ Su questo aspetto vedi Francesco Cassata, *Le due scienze. Il «caso Lysenko» in Italia*, Torino, Bollati Boringhieri, 2008

⁸⁶ Paolo Spriano, *Storia del Partito comunista italiano*, cit., pp.403-5

⁸⁷ Per orientarsi tra gli scritti pedagogici di Antonio Gramsci *cfr.* Antonio Gramsci e Mario Alighiero Manacorda, *L'alternativa pedagogica*, Roma, Editori Riuniti University Press, 2012

⁸⁸ Guido Liguori, *Gramsci conteso: interpretazioni, dibattiti e polemiche, 1922-2012*, Roma, Editori Riuniti University Press, 2012, p.93

⁸⁹ Guido Liguori ha giustamente notato come Togliatti avesse espunto, nell'edizione dei Quaderni da lui curata, la critica di Gramsci alla filosofia e all'ideologia di Bucharin – allora figura di spicco del Komintern – entrambe giudicate dal dirigente comunista inadatte a produrre un movimento culturale unificante dell'intera cultura mondiale, e quindi in questo senso, egemonico. Secondo Liguori, Togliatti aveva bisogno di Gramsci in primo luogo per «nazionalizzare» la cultura marxista, per dare vita a un

sentire sin da subito, nel novembre '49, durante il primo confronto tra la Commissione culturale centrale (nella sua forma allargata a tutti i quadri intellettuali di partito), e la Sezione scuola, che ne era la diretta emanazione. In quell'occasione, Antonello Trombadori e Lucio Lombardo Radice denunciarono la «sottovalutazione politica del lavoro nella scuola», richiamando apertamente la critica, rivolta da Togliatti a Emilio Sereni qualche mese prima, riguardante l'eccessiva attenzione data da quest'ultimo alle questioni internazionali ideologiche, a discapito della situazione culturale italiana.⁹⁰ L'autocritica si sarebbe immediatamente tradotta nell'assegnazione di Dina Bertoni Jovine, in forma remunerata, alla Sezione Scuola, e nell'inserimento di Mario Alighiero Manacorda nella redazione di «Scuola democratica», il periodico dell'Adsn, in quanto responsabile del Pci.

A quei primi accorgimenti puramente organizzativi seguirono le novità di linea politica. Nel 1951 Emilio Sereni fu sostituito da Carlo Salinari alla guida della Commissione culturale, il che rese possibile la costruzione, fortemente voluta da Togliatti, di una cultura che fosse, «socialista [...] per il suo contenuto», ma «nazionale per la forma».⁹¹ Salinari portò a fondo la critica all'eccessiva disattenzione di Sereni nei confronti delle strutture di produzione e riproduzione della cultura nazionale e del rinnovamento intellettuale del paese, includendo l'istruzione tra i temi centrali da affrontare.⁹² La nuova direzione fece sentire i suoi primi effetti sul dibattito interno al Pci. Pur non invertendo in maniera sensibile la tendenza allo scarso impegno posto dalle federazioni provinciali sul tema scolastico, essa ebbe un riflesso nello sviluppo del dibattito a livello centrale. La scarsità di documenti archivistici relativi al lavoro della Sottocommissione scuola, netta a partire dal 1951, è paradossalmente un sintomo di un rinnovato interesse di tutta la Commissione culturale, la quale avocò direttamente a sé il lavoro che era stato precedentemente svolto, con molto affanno, dalla Sottocommissione scuola. Sia i verbali di riunione, sia i rapporti periodici di Salinari, affrontavano in maniera diretta e approfondita la questione educativa, mentre

nuovo legame ideologico in grado di legare intellettuali e masse al Pci. In secondo luogo, limitare la portata filosofica di Gramsci al solo contesto italiano sarebbe stato funzionale al tentativo di sottrarre tutto il Pci, attraverso le scelte di politica culturale, all'influenza dello zdanovismo e quindi del dogmatismo. Da qui il continuo richiamo al Gramsci «intellettuale italiano» e l'attenzione – che oggi può apparire eccessiva – riposta da Togliatti alla ricognizione della tradizione culturale italiana. Ivi, pp.89-96

⁹⁰ Fabio Pruneri, *La politica scolastica del Pci*, cit., pp. 370-4

⁹¹ Albertina Vittoria, *Togliatti e gli intellettuali. Storia dell'Istituto Gramsci negli anni Cinquanta e Sessanta*, Roma, Editori Riuniti, 1992, p.33

⁹² *Risoluzione per una cultura libera, moderna, nazionale, 3 aprile 1952* in Apc, Commissione culturale, Verbale della riunione della Commissione culturale del 3 aprile 1952

gli articoli che dovevano apparire sulle riviste di partito o su quelle afferenti all'Adsn, non erano più frutto di un lavoro individuale, bensì venivano discussi collegialmente prima di essere pubblicati⁹³.

Con Salinari tornarono in primo piano alcuni nodi apparsi durante il V Congresso del partito, ma offuscati dagli eventi successivi: pur non approdando all'obiettivo dell'espansione della popolazione scolastica – che sarebbe stato formalmente espresso solo nel 1955 – e restando all'interno di un quadro concettuale basato su un'idea di scuola fortemente selettiva e meritocratica, il Pci nella prima metà degli anni Cinquanta fu il principale fautore dell'apertura del sistema scolastico alle classi popolari. Già nell'ottobre del '51 Antonio Banfi ribadiva la centralità della scuola in quanto rivendicazione delle classi lavoratrici, rigettando dunque qualsiasi «politica dei due tempi», e si dichiarava favorevole all'istituzione di una scuola media unica. Nonostante le rivendicazioni da lui proposte e fatte proprie dalla Commissione culturale, (istituzione in tutti i comuni della 4a e 5a classe elementare, libertà di insegnamento e legge sulla parità) fossero ancora lontane dal prefigurare delle vere e proprie linee di riforma strutturale, netto era stato il cambio di passo rispetto alle posizioni malthusiane espresse in sede di Assemblea Costituente, il cui principale fautore era stato Concetto Marchesi.

Le differenze di vedute si condensarono all'inizio del 1951 in un piccolo scandalo parlamentare che ebbe proprio Marchesi come protagonista. Quest'ultimo, convinto che la priorità della politica scolastica comunista fosse quella di «socchiudere le porte» dell'istruzione superiore, aveva presentato, insieme al deputato democristiano Giuseppe Ermini, una proposta di legge – che fu poi effettivamente approvata il 18 dicembre di quell'anno – che prevedeva un aumento delle tasse universitarie. Tanto la reazione del gruppo parlamentare comunista, quanto quella di alcuni intellettuali come Ranuccio Bianchi Bandinelli o lo stesso Banfi, contestarono la scelta di Marchesi, spingendolo infine a ritirare la propria firma dal provvedimento. I contrari, in particolare Banfi e Bianchi Bandinelli, spostarono l'attenzione dal problema dell'alto numero di iscritti all'università – che in quegli anni andava restringendosi – all'adeguamento delle strutture e degli ordinamenti scolastici «agli interessi reali dei giovani e della cultura» e all'apertura di nuovi sbocchi lavorativi⁹⁴. Solo due anni

⁹³ Fabio Pruneri, *La politica scolastica del Pci*, cit., pp. 441-42

⁹⁴ Ranuccio Bianchi Bandinelli, *Il nostro lavoro nella scuola*, in «Rinascita», VIII (1951), n. 4 e Archivi Parlamentari [d'ora in poi Ap], Senato della Repubblica, I Legislatura, Discussioni, 3 ottobre

dopo, il 25 luglio 1953, Alessandro Natta, insieme a Stelio Lozza e allo stesso Concetto Marchesi, presentava alla Camera la prima proposta di legge sulla liberalizzazione degli accessi universitari per i diplomati tecnici, anticipando di 8 anni la «piccola liberalizzazione» del 1961 e di 16 anni la liberalizzazione totale del 1969⁹⁵.

Alla ripresa di un discorso coerente sulla scuola da parte della Commissione culturale del Pci, nel 1953 affiancava, accelerando il processo di rimodulazione della strategia politica, il cambiamento delle condizioni esterne. Le elezioni del 7 giugno, con la sconfitta del progetto di «legge truffa», avevano sancito il fallimento del progetto neo-centrista della DC e il contemporaneo ravvivarsi dell'opposizione laica. Sul piano scolastico, il nuovo clima fece sì che diverse personalità rappresentative della cultura italiana, da Norberto Bobbio a Piero Calamandrei, da Ernesto Codignola a Guido Fubini, da Carlo Jemolo a Rodolfo Mondolfo, Luigi Salvatorelli e Diego Valeri, aderissero all'appello rivolto da Adsn al Parlamento del 7 giugno, che chiedeva l'affidamento del Ministero della PI ad un esponente di una forza fedele alla scuola pubblica, ossia non democristiano. Dal lato della maggioranza di governo, la tenuta delle sinistre e la perdita di voti della DC a favore delle destre monarchiche e neofasciste impedirono che il tentativo di riforma di Gonella collezionasse intorno a sé i consensi necessari per una sua riproposizione⁹⁶. La guida di Antonio Segni alla Pubblica Istruzione fu quindi caratterizzata, più che dalla produzione di un discorso e di un disegno organici, dalla riproposizione di leggi ed atti amministrativi, in una situazione in cui la scuola media, in particolare l'avviamento professionale, viveva un aumento di iscritti provenienti dalle classi popolari senza precedenti⁹⁷. Ciò non fece che acuire la pressione sul governo da parte delle stesse associazioni magistrali

1951, Banfi (Pci), pp.26653-58. Circa la reazione del gruppo parlamentare comunista al comportamento di Marchesi cfr. Fabio Pruneri, *La politica scolastica del Pci*, cit., p.355 e Marzio Barbagli, *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia (1859-1973)*, Bologna, Il Mulino, 1976, pp.409-10.

⁹⁵ Su questi aspetti cfr. Luciano Governali, *L'Università nei primi quarant'anni della Repubblica italiana (1946-1986)*, Bologna, Il Mulino, 2018, pp. 32-3, 41

⁹⁶ Vedi Giorgio Chiosso, *I cattolici e la scuola*, cit., pp.110-5. La riforma Gonella fallì anche per le opposizioni interne al mondo cattolico, provenienti in particolare dai gesuiti, che giudicavano il progetto del Ministro democristiano come troppo "statalista", *ibid.*

⁹⁷ Nella media e nell'avviamento gli iscritti salirono dai 381.989 dell'Anno scolastico 1945-6 ai 758.190 di dieci anni più tardi, con un incremento percentuale di circa il 100%. Ivi, p.161. Cfr. anche il grafico riportato da Marzio Barbagli, *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia (1859-1973)*, Bologna, Il Mulino, 1976, p.415, che mostra chiaramente l'impennata di iscritti di cui fu oggetto l'avviamento professionale a metà degli anni Cinquanta.

cattoliche, che presentarono, nell'autunno del '53, una serie di richieste volte all'incremento del bilancio in particolare nel campo dell'edilizia scolastica⁹⁸.

L'aprirsi di spazi di opposizione al predominio democristiano sulla scuola, stimolò un'autocritica nella Commissione Culturale guidata da Salinari. Ne fu un esempio concreto il lavoro di accurata ricognizione della situazione materiale e del dibattito culturale italiano riguardante la scuola, in linea con le direttive fornite nel 1951 dallo stesso Salinari. Alla fine del '53, Enzo Modica, cui era da poco stata affidata la Sottosezione Scuola e Giovani, redigeva un lungo articolo per «Rinascita» in cui, alla critica della linea filo-clericale e intimidatoria del governo, si affiancava una scansione delle «correnti intellettuali» dello schieramento laico e democratico. Con riferimento alla richiesta di cambiamento alla guida della Pubblica istruzione, proveniente da quel mondo, egli affermava:

Perché questo [cambiamento] avvenga, non basta che siano individuati, come in gran parte già è stato fatto, gli obiettivi *strutturali* immediati, comuni a tutti i gruppi laici e democratici, né basterebbe che un esponente di questi gruppi assumesse la direzione del Ministero della PI: occorre anche l'elaborazione di una piattaforma ideale nuova cui questi gruppo possano più coerentemente ispirare la propria azione, non solo fuori della scuola, ma soprattutto dentro la scuola, con l'opera degli insegnanti e dei giovani⁹⁹

Era l'avvio di ripensamento interno al mondo laico, giudicato incapace di opporsi realmente all'«offensiva clericale» che aveva investito la scuola. L'attacco, principalmente rivolto ai liberali, si arricchiva del lavoro di ricostruzione storica di Dina Bertoni Jovine, attraverso il quale la pedagoga realizzava quello che era stato l'invito di Salinari ad approfondire «ciascuno nel suo campo e nell'ambito delle sue preferenze, la tematica gramsciana»¹⁰⁰. Nei suoi lavori la pedagoga puntava, in primo luogo, a ricostruire la storia degli sforzi compiuti dai democratici, dai socialisti e dalle istituzioni del movimento operaio per portare l'istruzione tra le classi popolari. Alla cultura dei «subordinati», la Jovine opponeva il cedimento della cultura ufficiale

⁹⁸ La deputata DC Maria Badaloni, voce della potente Associazione Italiana Maestri Cattolici (Aimc), presentò insieme a Buzzi, Da Villa e Vittoria, un ordine del giorno con cui si richiedeva: 1) il completamento della quarta e quinta classe dell'elementare in 9000 sedi; 2) la copertura del fabbisogno di 35.000 aule; 3) lo sviluppo della postelementare in attesa della riforma della scuola media inferiore; 4) l'aumento delle direzioni didattiche; 5) la sistemazione giuridica delle classi differenziali per gli «anormali», Ap, Camera dei Deputati, II Legislatura, Discussioni, 21 ottobre 1953, Badaloni (DC), p.2507

⁹⁹ Enzo Modica, *Il fallimento dei clericali alla direzione della scuola*, «Rinascita», X(1953), n.11

¹⁰⁰ *Relazione alla Commissione culturale centrale del 3 aprile 1952* in Apc, Commissione culturale, 1952, Verbale degli interventi

– ossia dell’ala moderata dei liberali – nei confronti delle istanze clericali, culminato con la riforma Gentile e con il Concordato tra Chiesa e fascismo, ossia con l’introduzione dell’esame di Stato, l’istituto della parificazione e la riduzione della libertà di insegnamento in nome della religione «fondamento e coronamento» dell’istruzione¹⁰¹.

La critica intellettuale rafforzò l’opposizione politica vera e propria, diretta in particolare contro i liberali, dopo che questi ottennero, nel 1953, l’assegnazione del Ministero della Pubblica Istruzione a Gaetano Martino. I liberali furono accusati dal Pci di una mancanza di discontinuità con la gestione democristiana della PI, dopo che in due occasioni – la legge sull’edilizia scolastica e la legge delega sullo stato giuridico dei dipendenti pubblici – molto concessero sul piano del finanziamento alle scuole private e su quello della limitazione della libertà di insegnamento¹⁰². Sulla scorta degli scritti gramsciani – e della conseguente interpretazione storiografica di Dina Bertoni Jovine – la Commissione culturale non si limitò a ribadire le parole d’ordine della battaglia anticlericale che ormai dal 1948 caratterizzava la politica scolastica del partito, bensì si spinse ad abbozzare quei motivi programmatici che sarebbero stati formulati in forma più esplicita e definita un anno dopo, sotto la direzione di Mario Alicata.

Non ci si poteva più limitare a «costituire ovunque la scuola del popolo, organizzare meglio l’assistenza scolastica, migliorare le possibilità di accesso degli strati popolari ai più alti gradi della cultura, per avere una scuola moderna, efficiente, organicamente legata alla vita nazionale». Occorreva invece fare i conti con «l’imponente sviluppo della maturazione politica e culturale delle masse popolari» e

¹⁰¹ Dina Bertoni Jovine, *La libertà di insegnamento da Spaventa a Gentile*, «La voce della scuola», IX (1952), n.11. Cfr. anche Id., *Storia della scuola popolare in Italia*, Torino, Einaudi, 1954 e Id., *La scuola in Italia dal 1870 ai giorni nostri*, Roma, Editori Riuniti, 1958

¹⁰² La legge 645 del 9 agosto 1954 stabiliva le norme riguardanti l’edilizia scolastica e le borse di studio. Secondo il Pci, la legge era contraria all’art.33 Cost., in quanto prevedeva il finanziamento delle scuole private. La norma difatti assegnava i fondi per la costruzione di nuovi edifici anche in favore di scuole legalmente riconosciute, nei comuni dove non fossero esistite scuole del medesimo ordine e tipo. Per quanto riguarda le borse di studio, la norma prevedeva l’assegnazione ai «capaci e meritevoli» senza specificare se i beneficiari frequentassero scuole pubbliche o private. Cfr. Enzo Modica, *Motivi di un programma scolastico dei comunisti*, «Rinascita», XI (1954), n.11/12. La legge delega n.1181 del 20 dicembre 1954 stabiliva le norme riguardanti lo stato giuridico ed economico dei dipendenti statali, insegnanti compresi. Essa lasciava un’ampia delega al governo in materia di definizione della libertà di insegnamento, la quale doveva essere oggetto di «graduazione», secondo la formula contenuta nella relazione di presentazione del progetto di legge redatta dal liberale Aldo Bozzi. Il Pci era contrario a concedere una delega così ampia al governo Scelba che si era caratterizzato in senso repressivo e discriminatorio nei confronti dei comunisti. Il Ministro Giuseppe Ermini, succeduto a Martino nell’autunno del 1954, interpretò la legge delega in senso effettivamente restrittivo cfr., Mario Sansone, *Libertà graduata*, «Il Contemporaneo», II (1955), n.5

dunque portare fino in fondo l'elaborazione di una cultura «libera, moderna e nazionale», opera nella quale anche gli «intellettuali afferenti al marxismo leninismo» non si erano «sufficientemente impegnati». Il superamento della divisione «cinese» tra la cultura retorica umanistica del liceo e le scuole professionali, destinate alle classi popolari; l'elaborazione di un nuovo umanesimo basato non più sul latino, bensì sulla storia e sulla scienza come storia del rapporto tra uomo e natura; la riunificazione dei vari indirizzi di scuola postelementare e la necessità di una riforma generale della scuola che avesse come perno la scuola di base unitaria e organica, tutti argomenti che sarebbero divenuti centrali nel dibattito sulla politica scolastica degli anni del *boom* economico, furono posti al centro della necessaria azione del partito¹⁰³.

La critica alle insufficienze del fronte laico aveva dunque spinto il Pci ad elaborare un piano di riforma generale della scuola che ne costituisse il superamento. Sempre sul finire del 1954, la Commissione culturale guidata da Salinari sottolineava la necessità di entrare nello specifico dibattito del mestiere di insegnante, con un «adeguato apprezzamento e difesa di quelle tecniche che sole possono corrispondere in campo scolastico alle condizioni di una moderna, avanzata democrazia quale è quella prevista dalla Costituzione»¹⁰⁴. L'ingresso nel dibattito metodologico, focalizzato in particolare sulle tecniche e sui contenuti dell'insegnamento nella scuola elementare, avvenne nel 1953 con la pubblicazione di «Educazione Democratica». Diretta da Ada Marchesini Gobetti e da Dina Bertoni Jovine, Educazione democratica fu una rivista fatta in maggioranza da donne (Carmela Mungo, A. Maria Princigalli, Giorgina Arian Levi, Maria Ricciardi Ruocco). Essa prometteva di coprire uno spazio e un bisogno sempre crescente di attenzione ai problemi della didattica delle discipline, dei libri di testo, solo in parte coltivato dai fogli afferenti all'Adsn. Quella esperienza si esauriva nel giro di pochi mesi, ma l'attenzione al rinnovamento didattico ed all'orientamento educativo degli insegnanti sarebbero tornate di lì a poco al centro di «Riforma della scuola», la rivista di politica scolastica dei comunisti, che avrebbe integrato questi aspetti ai temi più generali della riforma di tutta la scuola¹⁰⁵.

Gli ingredienti alla base della maturazione della politica scolastica degli anni successivi erano dunque già tutti presenti nel dibattito interno alla Commissione culturale del 1953-54. C'era – fortemente avvertita da Salinari e Modica – la necessità

¹⁰³ Enzo Modica, *Motivi di un programma scolastico*, cit.

¹⁰⁴ *Ibid.*

¹⁰⁵ Angelo Semeraro, *Il mito della riforma*, cit., p.114

che il partito si dotasse di una linea di riforma, secondo direttrici che via via si facevano più definite; c'era uno strumento di contatto, «Educazione democratica», con i problemi tecnici degli insegnanti e in particolare dei maestri; c'era infine il materiale umano, i e soprattutto le pedagogiste, che avrebbero potuto portare il partito dalla fase della denuncia astratta a quell'«attività positiva e costruttiva» che già dieci anni prima Togliatti aveva individuato come funzione dell'organizzazione.

La traduzione organizzativa di tale fermento ideale maturò sempre tra il 1953 e il 1954 all'interno della Commissione culturale e dell'Istituto Gramsci. La morte di Stalin, avvenuta il 5 marzo 1953, aveva infatti accelerato il processo di allontanamento dallo zdanovismo già avviatosi negli anni precedenti. La polemica sulle categorie gramsciane divampata all'interno dell'Istituto tra Colombi e Donini, da un lato, e il gruppo degli storici – e lo stesso Togliatti – dall'altro, fu il preludio di un cambiamento organizzativo ben più profondo che avrebbe investito tutti gli organismi che si occupavano a vario titolo di politica culturale¹⁰⁶. Donini chiese di essere sostituito alla Direzione dell'Istituto Gramsci e il 22 dicembre 1954 il Comitato direttivo dell'Istituto sottopose alla Segreteria del Pci l'ipotesi di affidare quell'incarico ad Alessandro Natta, come accadde effettivamente nella primavera seguente¹⁰⁷.

Poche settimane dopo, il 28 gennaio 1955, durante la IV Conferenza di Organizzazione del partito, Mario Alicata divenne responsabile della Commissione culturale del partito, sostituendo Salinari del quale aveva comunque condiviso scelte e orientamenti. In quell'occasione, Natta un discorso in difesa della scuola pubblica «contro i tentativi di clericalizzazione e contro il favoreggiamento della scuola privata, proponendo con forza l'esigenza del rinnovamento culturale del sistema educativo»¹⁰⁸. Linea ripresa nel rapporto finale della Conferenza, che accanto alla denuncia della

¹⁰⁶ Nel 1954, durante una riunione dell'Istituto Gramsci, il dirigente del Pci Arturo Colombi, su incarico del direttore dell'Istituto Ambrogio Donini, presentava una relazione dal titolo *Orientamenti e compiti della storiografia in Italia*, con la quale intendeva porre a critica il lavoro culturale svolto dagli storici comunisti. La relazione si rivelò una dura reprimenda contro gli storici, accusati di essere «troppo poco marxisti», di utilizzare fin troppo il linguaggio «venato di idealismo» di Gramsci. Gastone Manacorda e altri intellettuali comunisti presenti alla riunione, dal canto loro, contestarono l'approccio del dirigente comunista e gli obiettarono la ristrettezza dei temi, l'insufficienza della metodologia, l'approssimazione della riflessione sul lessico di Gramsci, lo schematico materialistico. Nel dicembre '54 Togliatti aggiunse la sua voce a quella dei critici di Colombi, sebbene in forma privata, con una lettera inviata direttamente ad Ambrogio Donini, il quale rassegnava le sue dimissioni da direttore dell'Istituto Gramsci, aprendo così la strada all'ingresso di Alessandro Natta. La vicenda è stata ampiamente ricostruita in Albertina Vittoria, *Togliatti e gli intellettuali. Storia dell'Istituto Gramsci*, cit., pp.46-73

¹⁰⁷ Vedi. A. Vittoria, cit., pp. 129-48

¹⁰⁸ Alessandro Natta, *I tre tempi del presente*, Edizioni paoline, Roma, 1989, pp. 174-5

«prolungata offensiva condotta contro la scuola di Stato e la libertà d'insegnamento dalle correnti dell'oscurantismo clericale», proponeva «la lotta per un profondo rinnovamento democratico di tutta la vita scolastica, degli ordinamenti, delle finalità educative della nostra scuola, [perché] sia istituita ovunque, come stabilisce la Costituzione, la scuola dell'obbligo fino al quattordicesimo anno di età, e che tale scuola sia considerata come strumento fondamentale di formazione di una cultura moderna e progressiva fra le grandi masse della popolazione»¹⁰⁹. Era la prima volta che in un ambito organizzativo ben più vasto della Commissione culturale, veniva assunto l'obiettivo della riforma della scuola.

Tanto Natta, quanto Alicata, non erano infatti solo intellettuali di spessore, ma anche e soprattutto – molto più di quanto non fosse lo stesso Salinari – dirigenti di partito, in grado di imprimere una spinta organizzativa ai nuovi indirizzi ideali che già si erano sviluppati all'interno della Commissione culturale. Di lì a poco, l'occasione di intervenire sul ritardo strutturale ereditato dal partito intorno ai temi scolastici, sarebbe stata offerta da un evento esterno: l'emergere di un conflitto tanto inatteso, quanto radicale, tra i docenti della scuola media italiana.

2. L'importanza di uno sciopero

La mobilitazione dei professori nella primavera del 1955 scosse il torpore della categoria docente¹¹⁰. Degli scioperi c'erano stati nel 1947 e nel 1949, collegati alle conseguenze del grave dissesto economico provocato dalla guerra, ma l'abbandono della Cgil e gli avvicendamenti avvenuti all'interno delle dirigenze sindacali – egemonizzate a partire dal 1948 dalle associazioni professionali cattoliche – avevano favorito un atteggiamento mansueto della categoria nei confronti del governo. Il rapporto tra quest'ultimo e il sindacato si era assestato intorno alla contrattazione di interventi particolari a favore di sotto-categorie di docenti, favorito dalla diffusione del fenomeno dei fuori-ruolo, che comportava la frammentazione corporativa delle istanze di categoria e un basso livello di conflittualità¹¹¹. Il Snsu, il sindacato dei professori,

¹⁰⁹ Angelo Semeraro, *Dina Bertoni Jovine e la storiografia pedagogica nel dopoguerra*, Manduria, Lacaita, 1979, pp.56-7

¹¹⁰ Una ricostruzione dettagliata della lunga vertenza dei docenti per l'ottenimento dello stato giuridico si trova in Enzo Modica, *La lunga lotta degli insegnanti. Dieci anni di battaglie contro un muro*, «Il Contemporaneo», IV, n.23, 1957. Le condizioni materiali dei professori medi dell'epoca sono invece descritte in Enzo Modica, *La scuola e la vita*, «Il Contemporaneo», II, 23, 1955

¹¹¹ Angelo Gaudio nota che durante il periodo gonelliano (1946-51) la Pi avesse fatto un larghissimo impiego di personale non di ruolo, per due logiche distinte ma convergenti: la logica del Tesoro, tesa a risparmiare sugli stipendi degli impiegati pubblici; e la logica del consenso, per cui lo

pur conservando la struttura unitaria – caso unico in Italia – e forte di 30.000 iscritti, aveva subito ben 3 scissioni: i fuori ruolo, forti soprattutto nel Mezzogiorno, si raccoglievano in un sindacato autonomo che aveva sede a Salerno; presidi e professori di ruolo, forti nel Nord, organizzavano a Padova un loro distinto sindacato; a Milano un quarto troncone era costituito dai presidi organizzati in associazioni di categoria; senza contare che la grande massa degli insegnanti, disorientata e confusa, era fuori da qualsiasi organizzazione sindacale¹¹².

A partire dal 1948, l'influenza del Pci tra gli insegnanti si era fatta via via più rarefatta. Tra i professori di scuola secondaria, dove la corrente socialcomunista era relativamente più forte, i dati parlavano di un 16% di professori di ruolo che votavano per socialisti e comunisti alle elezioni del Consiglio superiore della pubblica istruzione (Cspi), mentre al Congresso del Snsu la mozione 4 (quella socialcomunista) era scesa dal 18,5% al 15,8%. La situazione era aggravata, tra i maestri di scuola elementare, dall'influenza particolarmente forte che vi avevano le associazioni cattoliche (la corrente cattolica collezionava da sola il 77% dei voti alle elezioni del Cspi e controllava interamente il Sinascel, aderente alla Cisl) e dall'assenza di organizzazione dei comunisti, impossibilitati ad organizzarsi in corrente all'interno del minoritario sindacato laico¹¹³. Lo scarso radicamento dei comunisti in una categoria attraversata da profonde divisioni e caratterizzata dall'egemonia democristiana, si rifletteva in una presenza ridotta di insegnanti comunisti tra le fila del personale politico.¹¹⁴

status di una parte degli insegnanti, come quello di larghe fasce dei ceti medi, non era garantito stabilmente ma «oggetto di contrattazione nello scambio politico fra promozione economico-sociale e consenso al partito di maggioranza», in Angelo Gaudio, *La politica scolastica dei cattolici: dai programmi all'azione di governo, 1943-1953*, Brescia, La scuola, 1991, p.116 e segg.

¹¹² Angelo Semeraro, *Dina Bertoni Jovine e la storiografia pedagogica*, cit., pp.57-8

¹¹³ *Considerazioni critiche di Mario Alicata sul lavoro del partito nel campo della scuola, 23 maggio 1955* in Afgr, Scuola e politica scolastica, Lezioni sulla politica scolastica del Pci. Il Sindacato nazionale autonomo della scuola elementare (Snase) nacque nel 1952 dalla fusione tra il Sindacato nazionale unitario scuola elementare (Snuse) ed elementi laici fuoriusciti l'anno precedente dal Sinascel, quando quest'ultimo aderì alla Cisl. A sua volta lo Snuse era stata la soluzione di ripiego trovata nel 1950, quando i socialisti e i comunisti, organizzati nei (Guc) furono forzati ad uscire dal Sinascel egemonizzato dai democristiani. Lo statuto dello Snase, guidato nel 1955 dai socialdemocratici, impediva la formazione di correnti organizzate. Natale Di Schiena e Mario Mascellani, *Per una storia della politica scolastica della Cgil*, cit., pp.138-9

¹¹⁴ Nelle statistiche relative ai deputati della I, II e III Legislatura, i comunisti sono gli ultimi per presenza di Docenti universitari e Insegnanti elementari e medi nelle loro fila. Nell'Assemblea Costituente i docenti universitari costituivano il 2,8% dei deputati comunisti (contro il 4,9% del Psi e il 15,7% della Dc). Gli insegnanti elementari e medi erano il 3,8% dei deputati comunisti (contro il 5,7% del Psi e l'11,6% per la Dc). La scarsa rappresentatività del personale insegnante tra i comunisti persistette per tutti gli anni Cinquanta, rispetto a un peso crescente assunto dalle categorie tanto nel Psi, quanto nella Dc. Vedi S. Somogyi, L. Lotti, A. Predieri e G. Sartori, *Il Parlamento italiano 1946-1963*, Napoli, 1963, p.167 cit. in Luigi Musella, *Formazione ed espansione dei partiti*, in Francesco Barbagallo, a cura di, *Storia della Repubblica italiana*, vol.2, Torino, Einaudi, 1995, p.175

Le condizioni per un ricompattamento della categoria si erano manifestate nel dicembre '53, con la presentazione, da parte del governo, del progetto di legge delega sullo stato giuridico dei dipendenti pubblici, che contestualmente avrebbe dovuto delegare al governo la definizione di retribuzioni, diritti e doveri del personale insegnante. Il provvedimento andava a toccare il nervo scoperto di un'identità professionale docente formatasi intorno all'idea tardo-idealistica di un insegnamento inteso come missione, a sua volta traduzione di un bisogno di elevazione dal proletariato, costantemente messo in crisi dalla realtà delle retribuzioni e dalla diffusione dei fuori ruolo¹¹⁵.

Mentre le opposizioni laiche concentrarono la loro critica alla legge sul pericolo che una delega troppo ampia al governo avrebbe comportato per la libertà di insegnamento¹¹⁶, l'Snsm chiese per la propria categoria un trattamento che tenesse conto «della particolare natura dell'insegnamento» e delle «responsabilità culturali e sociali» degli insegnanti¹¹⁷. Di fronte alle richieste sindacali il governo mantenne un atteggiamento dilazionatorio, nonostante diversi ordini del giorno della maggioranza governativa contenessero impegni precisi, a partire dall'equiparazione dei professori con la magistratura.

Quando, nel dicembre del '54, con la legge delega furono pubblicate le tabelle ministeriali, la delusione delle aspettative economiche fu percepita dai diretti interessati come una negazione dei presupposti etici della professione. L'idea di docenza come missione – fattore che paradossalmente aveva contribuito all'adesione massiva di maestri e professori alle associazioni cattoliche¹¹⁸ – fu il volano di una vasta

¹¹⁵ Angelo Gaudio, *La politica scolastica dei cattolici*, cit., tutto il Capitolo III

¹¹⁶ Cfr. Nel 1954 «La voce della scuola democratica» pubblicava un lungo documento firmato da G.Pepe, W. Binni, A. Capitini, E. Codignola, F. Collotti, C. Marchesi, M. Sansone, N. Sapegno e F. Semeraro in cui si faceva riferimento ai rischi della «legge delega» che avrebbe potuto dare al governo «poteri larghissimi circa la riduzione della libertà di insegnamento». Con quel documento, G.Pepe annunciava il convegno di Adsn che si sarebbe tenuto sull' stesso tema il 23 marzo del 1955. Angelo Semeraro, *Il mito della riforma*, cit., nota a p.128. I comunisti, per quanto riguarda le rivendicazioni economiche, si concentrarono sull'insieme della categoria degli statali, chiedendo che fosse disposta una sospensiva della discussione della legge delega, scorporandone la parte economica, in modo da licenziare rapidamente la parte relativa all'aumento delle retribuzioni e da soffermarsi successivamente sulle garanzie giuridiche dei dipendenti pubblici e sul fenomeno del precariato, particolarmente sentito nella scuola. Ap, Camera dei deputati, II Legislatura, Discussioni, 29 ottobre 1954, Di Vittorio (Pci), p.13635

¹¹⁷ Così recitava il testo della legge 20 dicembre 1954, n. 1181, art.7

¹¹⁸ Secondo Angelo Gaudio, l'ingresso massiccio dei professori all'interno delle associazioni professionali cattoliche – l'Unione cattolica insegnanti scuola media, Ucim – realizzatosi alla fine degli anni Quaranta, non derivava da una precedente adesione dei docenti, in quanto appartenenti alle classi medie, alla Dc. Fu, all'inverso, il prodotto incrociato di altri fattori a portare i professori nella sfera di consenso del partito cattolico: a) l'associazionismo cattolico, potendosi appoggiare alla rete capillare dell'Azione cattolica, riempì lo spazio vuoto che l'attualismo gentiliano – con la sua negazione degli

mobilitazione rivolta contro il Governo, che interessò principalmente i professori delle scuole medie. I sindacati fissarono il 15 marzo 1955 come termine massimo per la presentazione di un decreto delegato che esaudisse le loro richieste. Di fronte al diniego del Ministro della Pubblica Istruzione Giuseppe Ermini, essi, accorpati nel «Fronte unitario della scuola», scioperarono compatti per due giorni (31 marzo e 1 aprile), seguiti da altri due giorni di sciopero nel maggio dello stesso anno e infine dall'annuncio del blocco degli scrutini a tempo indeterminato, suscitando la reazione di Scelba e del Tesoro che dichiaravano l'illegalità dello sciopero. Per sbloccare momentaneamente la situazione fu necessario l'interessamento del Presidente della Repubblica Giovanni Gronchi e la promessa – fatta dal nuovo Presidente del Consiglio Antonio Segni – di una «soluzione ponte», in attesa del decreto sullo stato giuridico, che riconoscesse da subito un miglioramento salariale ai professori.

La vicenda, che aveva smosso equilibri consolidati e proiettato la scuola al centro del dibattito pubblico, costrinse anche il Pci a un ripensamento strategico di cui Mario Alicata e Alessandro Natta furono tra i principali fautori¹¹⁹. Dando corpo e gambe al lavoro di Salinari, Alicata, a un mese dalla sua nomina a dirigente responsabile della Commissione culturale del partito, aveva fornito un forte impulso organizzativo alla strutturazione dell'intervento scolastico, prima che lo sciopero dei professori raggiungesse il suo acme. Già in un rapporto alla Segreteria del partito del 25 febbraio 1955, infatti, egli notava come accanto «al buon lavoro compiuto nel campo più strettamente sindacale» corrispondeva «un vuoto, o quasi, nel campo più praticamente

aspetti metodologici della professione – aveva lasciato sul tema dell'aggiornamento professionale; b) le associazioni cattoliche proponevano un fondamento filosofico simile a quello già diffuso nella classe docente e basato sull'idea di insegnamento come missione; c) la femminilizzazione progressiva del corpo docente; d) la diffusione dei fuori-ruolo verso il quale il tradizionale associazionismo laico della Federazione Nazionale Insegnanti Medi si era dimostrato a lungo diffidente. Vedi Angelo Gaudio, *La politica scolastica dei cattolici*, cit., tutto il cap.III

¹¹⁹ L'importanza dello sciopero dei maestri, in quanto fattore storico determinante, fu sottolineata da Mario Alicata già durante la riunione della Commissione culturale nazionale del 18-19 marzo 1957. «Negli ultimi anni c'è stato da parte del Partito un interessamento maggiore al problema scolastico ad un notevole approfondimento dei problemi della scuola. Questo maggiore interessamento è dovuto anche alle lotte svolte dai professori che hanno contribuito a richiamare su di essi l'attenzione dell'opinione pubblica e del Partito». Vedi *Conclusioni di Mario Alicata, 18-19 marzo 1957* in Apc, Commissione culturale, Verbali della riunione della Commissione culturale nazionale. In sede storiografica questa tesi fu sostenuta da Angelo Semeraro, durante il corso sulla Storia della politica scolastica del Pci tenutosi tra il 17 novembre 1979 e il 18 gennaio 1980 all'Istituto Gramsci in vista della III Conferenza di partito sulla scuola, vedi *Lezione sul tema «Alleanze e confronto laico»* in Afgr, Scuola e politica scolastica, *Lezioni sulla politica scolastica del Pci*. Anche Alessandro Natta, in un suo contributo per il ventennale della morte di Dina Bertoni Jovine, sottolineava l'importanza dello sciopero del marzo-aprile 1955 per la nascita di «Riforma della scuola». Vedi Alessandro Natta, *Il Pci e la riforma democratica della scuola*, in *La storia dell'educazione e Dina Bertoni Jovine*, Scandicci, La nuova Italia, 1991, p.186.

ideale». Secondo l'orientamento già assunto dalla Commissione culturale di Salinari e dalla IV Conferenza Organizzativa del partito, la lotta contro la clericalizzazione della scuola e per la libertà di insegnamento, al centro del «Convegno della libertà della scuola» che l'Adsn intendeva organizzare entro il marzo dello stesso anno a Roma, era oramai ritenuta insufficiente. Alicata al contrario riteneva che andassero urgentemente elaborate «almeno le linee generali di un programma di riforma della scuola, che possa poi essere approvato dal Comitato centrale e in seguito diventare la piattaforma di una vasta campagna di propaganda e di agitazione in merito a questo problema, anche allo scopo di accrescere la nostra influenza organizzata in mezzo alla massa dei maestri, degli insegnanti e dei docenti»¹²⁰. A questo scopo, Alicata pensava di affidare all'Istituto Gramsci la costruzione di «una commissione di studio [...] che dovrebbe essere in grado di presentare entro tre mesi le sue prime conclusioni alla Direzione del Partito», mentre le pubblicazioni di «Educazione democratica» furono interrotte «salvo riprenderne le pubblicazioni su altre basi editoriali e redazionali, quando il dibattito sui problemi scolastici sarà approfondito meglio all'interno stesso del Partito»¹²¹.

La necessità di dotarsi di una piattaforma ideale nel campo scolastico divenne dunque un'occasione per armonizzare il lavoro di quegli organismi che a vario titolo esprimevano la politica culturale del Pci. L'arrivo alla guida dell'Istituto di Alessandro Natta, tutto interno alla impostazione togliattiana dell'organizzazione, fu l'occasione per sperimentare una nuova collaborazione con la sezione culturale: mentre quest'ultima si dotava di un organo intermedio – la sezione allargata – col compito specifico di monitorare il dibattito culturale e di coordinare il lavoro sulla stampa, l'Istituto Gramsci avrebbe dovuto non solo portare avanti il programma stilato dal proprio Comitato direttivo, bensì diventare il centro di elaborazione di tutta l'organizzazione, con il compito di approfondire lo studio di determinati temi e problemi, a partire da quello scolastico¹²². Anche le riviste più o meno legate al partito avrebbero dovuto dare il loro contributo alla «chiarificazione e all'orientamento» della lotta degli insegnanti. Nella riunione della neonata Sezione culturale allargata del 10 giugno 1955 Roberto Battaglia propose infatti che «Società» approfondisse lo «studio

¹²⁰ *Rapporto della Sezione culturale alla Segreteria del 25 febbraio 1955* in *Apc*, 1955, *Commissione culturale*, 25 febbraio, mf 0428, pp.0744-0750

¹²¹ *Ibid.*

¹²² *Ibid.*

del legame tra movimento operaio e scuola», mentre invece «Il Contemporaneo» si sarebbe dovuto occupare di informare e orientare sui temi relativi all'istruzione e in particolare sulle mobilitazioni dei professori¹²³.

Fu con gli scioperi di primavera dei professori impressero alle trasformazioni avviate da Mario Alicata nel partito, un ritmo più sostenuto. Già il 14 e 15 maggio 1955, in occasione di un convegno nazionale a tema dell'Istituto Gramsci, veniva istituito un «centro permanente di studi sul problema della scuola» articolato in varie commissioni, incaricate di studiare: un programma organico di riforma della scuola; la storia della scuola italiana; i programmi dell'editoria scolastica, in vista della pubblicazione di testi di orientamento democratico; i problemi dell'educazione extrascolastica dei giovanissimi. Un'apposita commissione fu istituita al fine di presentare, entro il 30 giugno 1955, le proposte per la trasformazione di «Educazione democratica» in una rivista di contatto tra il partito e il mondo insegnante¹²⁴. In quell'occasione il lavoro di elaborazione della proposta di riforma della scuola, coordinato direttamente da Alessandro Natta, concepì l'obiettivo della scuola unica dell'obbligo fino al quattordicesimo anno di età, con il superamento della divisione tra elementare e media e la progressiva abolizione del latino e dell'avviamento¹²⁵.

¹²³ Cfr. Semeraro, *Il mito della riforma*, cit., p.125.

¹²⁴ *Considerazioni critiche di Mario Alicata sul lavoro del partito nel campo della scuola*, 23 maggio 1955 in Afgr, Scuola e politica scolastica, Lezioni sulla politica scolastica del Pci. Il volumetto composto da Mario Alicata, *La riforma della scuola*, Roma, Editori Riuniti, 1956 fornisce il nome dei componenti della commissione per la riforma: Alessandro Natta (responsabile), Renato Borelli, Roberto Battaglia, Antonio Banfi, Amleto Bassi, Mario Casagrande, Pasquale D'Abbiere, Antonio Durante, Dina Bertoni Jovine, Lucio Lombardo Radice, Stellio Lozza, Cesare Luporini, Fausto Malatesta, Ada Marchesini Gobetti, Enzo Modica, Girolamo Sotgiu, Maria Venturini, Banfi e Luporini. Angelo Semeraro ha fornito un elenco esaustivo dei componenti delle altre commissioni. Commissione storia: Battaglia (responsabile), Candeloro, Bertoni Jovine, Casagrande, Jacomelli, Diaz, Vaccaro e Granata; Commissione editoria: M. A. Manacorda (responsabile) Muscetta, Giorgina Levi, Canfora, Laudicini, Durante, Tamagnini, Spinella. Commissione giovanissimi e genitori: Rodari (responsabile) Rinaldi, Gramoli, Rossi, A. Marchesini Gobetti, Malaguzzi e Laura Ingrao, vedi. Angelo Semeraro, *Dina Bertoni Jovine e la storiografia pedagogica nel dopoguerra*, cit., nota a p.59

¹²⁵ *Verbale del Convegno del 11-13 maggio 1955*, in Afgr, Scuola e politica scolastica del Pci. Durante il convegno, apparvero in una forma già compiuta i temi che sarebbero stati al centro del Comitato centrale del novembre successivo, come quello dell'asse culturale della nuova scuola dell'obbligo, non più incentrato sul latino, di cui pure si riconosceva il grande ruolo formativo avuto nella scuola casatiana (Antonio Durante); o quello della laicità, intesa come «comprensione della natura e della realtà umana», di «lotta contro tutto ciò che di magico, di irrazionalistico, vi è nel bambino» (Nicola Vaccaro). Maria Venturini fu più esplicita nella critica alla visione pedagogica dello schieramento laico, che aveva fino ad allora mescolato «in un troppo innaturale abbraccio» Marx, Croce, Gramsci e Gentile, Makarenko e Freud, padre Gemelli e Pavlov. Nel suo intervento, la critica a «Scuola democratica» – finita a suo avviso con l'essere «una rivista di posizioni certamente inflessibili di laicismo e soprattutto antigonelliana», priva però di una posizione politico-pedagogica definita – era rivolta anche a «Educazione democratica», lasciando intravedere i motivi che avrebbero portato alla chiusura di quest'ultima e al varo, alla fine del 1955, di «Riforma della scuola».

Maturava anche, nel dibattito, l'idea per cui il movimento unitario per il rinnovamento della scuola avrebbe dovuto poggiare – più che sull'«antigonellismo» del fronte laico – su proposte pratiche di riforma. Così ad esempio Battaglia, che guardava alle posizioni dell'Uciim cattolica la quale, differenziandosi dalle correnti cattoliche più interessate al foraggiamento della scuola privata, sembrava concentrarsi su «una conquista dall'interno della scuola statale», con soluzioni «la cui formulazione tecnica [...] può spesso coincidere anche con le nostre»¹²⁶. A ribadire la critica al laicismo interveniva Natta che su «Il Contemporaneo» del 14 maggio, mentre appoggiava le rivendicazioni dello sciopero, entrando nel merito delle rivendicazioni economiche e mettendone in luce la novità, attaccava «l'incapacità delle correnti tradizionali del laicismo liberale e democratico ad affrontare il compito di costruire la scuola nuova corrispondente alle esigenze di una società democratica»¹²⁷.

Sospinto dagli eventi, in concomitanza con il picco di partecipazione alla mobilitazione dei docenti, Mario Alicata, in un importante documento rivolto alla Segreteria del Pci, segnalava la scarsa influenza che il Pci aveva tra gli insegnanti, elencando le criticità e proponendo soluzioni. Nelle parole del dirigente era la «mancanza di un programma organico di politica scolastica del partito», che assegnasse una prospettiva agli insegnanti comunisti impegnati tanto sul piano culturale e professionale quanto in quello sindacale, il difetto principale della politica comunista. Per questo considerava errate soluzioni quali la fondazione di un sindacato scuola della Cgil – che avrebbe a suo avviso indebolito la categoria e consegnato ancora di più ai dirigenti cattolici la guida del movimento insegnante – e confermava la scelta di lavorare nei sindacati autonomi, l'Snsm e lo Snase, rafforzando semmai l'effettiva direzione dei militanti sindacali tramite la Cgil e l'Adsn. Per far sì che il partito si dotasse di una linea di riforma definita occorreva, sulla base dei lavori delle commissioni dell'Istituto Gramsci, avviare l'organizzazione di un Comitato Centrale, coinvolgendo al contempo tutta l'organizzazione del partito sui territori¹²⁸.

Considerato non a torto momento periodizzante nella storia della politica scolastica comunista¹²⁹, il Comitato centrale del 1955, ed in particolare la lunga

¹²⁶ *Intervento di Roberto Battaglia, ibid.*

¹²⁷ Alessandro Natta, *L'insegnamento di uno sciopero*, «Il Contemporaneo», II (1955), n.20

¹²⁸ Mario Alicata, *Considerazioni critiche sul lavoro del partito nel campo della scuola*, 23 maggio 1955 in Afgr, *Scuola e politica scolastica*, Lezioni sulla politica scolastica del Pci,

¹²⁹ Così ad esempio Fabio Pruneri, *La politica scolastica del Partito comunista italiano*, cit., che pone il 1955 come termine *ad quem* della sua ricognizione storica.

relazione introduttiva di Mario Alicata¹³⁰, segnarono l'impostazione di fondo che il Pci mantenne riguardo ai sistemi scolastici nei due decenni successivi. La disamina di Alicata – frutto delle elaborazioni dell'Istituto Gramsci – forniva un'ampia critica rivolta agli errori della ormai vecchia politica scolastica del Pci: portando a sintesi posizioni che si erano diffuse all'interno delle istanze culturali del partito, egli indicava i fattori che avevano reso la scuola un elemento marginale nella politica culturale del partito. Riprendendo le critiche portate avanti a Battaglia, il responsabile della Commissione culturale rimarcava poi la mancata chiarezza sulla necessità di trovare l'unità col mondo cattolico – che raggruppava soggetti, come gli insegnanti, con i quali era possibile costruire un fronte di lotta per la riforma della scuola – senza perciò rinunciare alla lotta contro l'invasività clericale nella vita pubblica. A ciò si aggiungeva l'incertezza che aveva avvolto la parola d'ordine delle riforme di struttura, spesso, come nel caso della scuola, rimasta lettera morta per molti dei militanti del partito, concentrati sulla difesa della scuola laica o, più prosaicamente, convinti che quello della scuola fosse un «problema del dopo». Concentrandosi su questi limiti, che non erano stati certamente gli unici, Alicata faceva emergere motivi di critica interna che sarebbero stati alla base della relazione Togliatti in apertura dell'VIII Congresso del 1956.

La linea di riforma del Pci andava dunque precisata intorno all'istituzione di

una scuola elementare-media, obbligatoria e gratuita, uguale per tutti i ragazzi dagli 11 ai 14 anni [...] cioè una scuola che conduca in condizione di parità tutti i ragazzi italiani fino al momento in cui diventi necessaria una scelta fra il lavoro, la professione, o il proseguimento degli studi¹³¹.

Alicata fotografava una scuola italiana che forniva alle classi subalterne, ai figli dei contadini e degli operai, una istruzione dimidiata. Le cause di ciò andavano cercate non soltanto nello scarso inadempimento dell'obbligo fino a 14 anni, ma nella peculiare struttura della scuola italiana. Sotto accusa in particolare v'era la tripartizione esistente dopo la scuola elementare, tra la scuola media unica di tre anni, da un lato, e i corsi, le scuole di avviamento professionale di tre anni e le scuole cosiddette d'arte, dall'altro. Mentre nella prima – dove si accedeva con un esame di ammissione e in

¹³⁰ La relazione venne pubblicata insieme ai contributi delle commissioni di studio dell'Istituto Gramsci in un prezioso volumetto edito da Editori Riuniti, che ebbe un discreto successo di pubblico, *cfr.* Mario Alicata, *La riforma della scuola*, cit.

¹³¹ Ivi, pp.42-3

molti casi si pagavano le tasse – si insegnavano materie «formative» come italiano, latino, storia, geografia, matematica, una lingua straniera, religione, disegno, ed economia domestica (per le ragazze), le seconde – accessibili senza esami e non pagando le tasse – erano scuole chiuse, rivolte a scopi eminentemente «pratici» e «immediati», le quali fornivano accesso unicamente alle scuole tecniche biennali o a successivi corsi di addestramento professionale¹³².

Secondo Alicata, alla base di questa tendenza ad affidare i giovani delle classi popolari ad un sistema di addestramento professionale spesso inadeguato, abbandonato ad una selva di enti, aziende e istituzioni, esposto a vere e proprie speculazioni e privo di una guida formativa, v'era l'idea per cui ai giovani lavoratori occorreva fornire «una specializzazione minuta [...] cristallizzando fin dall'inizio le sue attitudini e le sue capacità»¹³³. Così facendo però si manteneva alla scuola «l'impronta sociale di classe», la quale per Gramsci era data, dal fatto che «ogni gruppo sociale ha un proprio tipo di scuola, destinato a perpetuare una determinata funzione tradizionale, direttiva o strumentale». Per spezzare quella trama, non bisognava moltiplicare i tipi di scuola tradizionale, «ma creare un unico tipo di scuola preparatoria (elementare-media) che conduca il giovinetto fino alla soglia della scelta professionale, formandolo nel frattempo come persona capace di pensare, di studiare, di dirigere e di controllare chi dirige»¹³⁴.

La proposta di realizzare una scuola di base unica intercettava – come in precedenza segnalato da Battaglia – proposte e suggestioni simili emerse dell'Uciim cattolica, i cui membri in quei mesi erano in prima fila nel movimento di sciopero. Diversamente da quella cattolica, però, la proposta comunista si innestava su di una concezione del mondo laica e storicistica. Così il segno distintivo della proposta esposta da Alicata erano i programmi della scuola unica, fondati sulla sostituzione del latino con le scienze naturali e sulla valorizzazione del metodo storico. La «questione del latino», ossia la polemica sulla sostituibilità dello studio della lingua classica nei programmi della scuola media, aveva smosso il dibattito interno al Pci fin dal V Congresso del 1945, ritardando, secondo Alicata, lo sviluppo di una linea di riforma adeguata ai tempi. Aveva contribuito al disorientamento il diffondersi del mito di un Gramsci «latinista», basato sull'idea – del tutto erronea – per cui il pensatore sardo

¹³² Ivi, pp.37-8

¹³³ Ivi, p.42

¹³⁴ Ibid.

avesse indicato nel latino l'insostituibile cardine di una formazione «disinteressata» del cittadino¹³⁵. La proposta di Alicata risolveva il dibattito sviluppatosi tra Concetto Marchesi e Antonio Banfi durante il V Congresso del 1945 nell'eliminazione dello studio del latino dai programmi della scuola media. Nella nuova proposta elaborata in seno all'Istituto Gramsci, si recuperava il significato pieno del ragionamento sviluppato da Gramsci nei *Quaderni dal carcere*, incentrando i contenuti didattici su un nuovo principio pedagogico.

«Sarebbe sbagliato stabilire un rapporto meccanico tra l'insegnamento del latino, soprattutto com'è concepito e attuato oggi, e l'accostamento del ragazzo tra gli 11 e i 13 anni ad una visione 'umanistica' della realtà», spiegava Alicata. Occorreva distinguere «tra un umanesimo fossile retorico formalistico e quell'umanesimo vero, che, oltre che sulla conoscenza del mondo classico» non poteva non basarsi «su una visione scientifica (non scienziata) della realtà naturale ed umana, sulla comprensione razionale dei fenomeni naturali e sociali, sull'acquisizione di una coscienza civica e nazionale democratica». Era l'idea di un «umanesimo moderno» che avrebbe dovuto «presiedere alla riforma dei programmi e dei metodi di insegnamento, sia nella scuola dell'obbligo, sia in tutti gli altri gradi e ordini dell'ordinamento scolastico italiano»¹³⁶. Nella pratica, si proponeva un avvicinamento tra la scuola media e quella di

¹³⁵ Il mito di Gramsci latinista era stato costruito dallo stesso Marchesi nel 1945, precisamente nel periodo precedente al V Congresso del Pci. Nel numero 9-10 di «Rinascita» Togliatti aveva fatto pubblicare uno stralcio dei *Quaderni* di Gramsci incentrato sulla critica alla riforma Gentile. L'articolo riportava un brano della nota 2 del Quaderno 12, in cui Gramsci annotava le virtù formative del latino nel contesto della scuola casatiana, «l'espressione di un modo tradizionale di vita intellettuale e morale, di un clima culturale diffuso in tutta la società italiana per antichissima tradizione». Gramsci notava come «il latino non si studia per imparare il latino», bensì come «elemento di un ideale programma scolastico», in quanto riassume in sé «una serie di esigenze pedagogiche e psicologiche»: (a) si presta ad essere dissezionato come un corpo storico; b) favorisce l'astrazione e il ritorno al particolare; c) obbliga alla distinzione e all'identificazione delle parole e dei concetti, all'utilizzo della logica formale, al riconoscimento della contraddizione degli opposti ed all'analisi dei distinti; d) consente la percezione del movimento storico di una lingua nel suo insieme». In un articolo successivo di Concetto Marchesi, *Motivi di politica scolastica*, «Rinascita», II (1945), n.11, il celebre latinista riprendeva Gramsci per propugnare, in vista del Congresso, una media unica che prevedesse lo studio del latino. Così facendo Marchesi tradiva in parte il pensiero gramsciano, secondo il quale quello che era stato un formidabile strumento formativo delle classi dirigenti italiane – il latino – era entrato già da tempo in contraddizione con lo sviluppo storico della società italiana ed in particolare con il peso crescente nella vita nazionale che avrebbero dovuto avere le masse lavoratrici. Il giudizio che Gramsci ne dava nei *Quaderni* era implacabile: mantenendo il latino come principio pedagogico «il governo fascista favorisce un processo di degenerazione: le scuole di tipo professionale prendono il sopravvento sulla scuola formativa». A suo avviso occorreva spezzare il dualismo tra una scuola «disinteressata» ad uso e consumo delle classi dominanti ed una scuola professionale per i lavoratori: per Gramsci «la tendenza democratica [...] non può solo significare che un operaio manovale diventa qualificato, ma che ogni 'cittadino' può diventare 'governante' e che la società lo pone, sia pure 'astrattamente', nelle condizioni generali di poterlo diventare». Antonio Gramsci, *Quaderni dal carcere*, Torino, Einaudi, 1975, p.1547. Cfr. anche Antonio Gramsci, *L'alternativa pedagogica*, cit.

¹³⁶ Mario Alicata, *La riforma della scuola*, cit., p.45

avviamento, abolendo il latino e introducendo le scienze naturali nella scuola media; riducendo nell'avviamento gli orari dei programmi, sfrondando principalmente le materie professionali e le esercitazioni pratiche; determinando un nucleo fondamentale di insegnamenti comuni (lingua italiana, matematica, scienze naturali, storia e geografia, lingua straniera, educazione civica); rendendo possibile il passaggio al secondo e terzo anno di entrambe le scuole, previo esame integrativo di latino – in un senso – e di scienze naturali – nell'altro; garantendo l'apertura ai licenziati dell'avviamento professionale delle scuole cui solo i licenziati di scuola media avevano fino ad allora avuto diritto di accesso¹³⁷.

La critica si estendeva, oltreché alle scuole medie esistenti, anche ai programmi elementari (e a quelli della postelementare¹³⁸) proposti dal Ministro Ermini, i quali – pur richiedendo agli insegnanti l'utilizzo di metodi attivistici, soffocavano tali proposte «in una generale concezione metafisica e misticheggiante», basata sul principio della religione quale «fondamento e coronamento della dottrina cristiana», a scapito di quel «bagaglio di nozioni, di dati di fatto, di conoscenze positive e scientifiche»¹³⁹. L'impostazione attivistica dei programmi elementari era negata dalla stessa struttura della formazione professionale dei maestri, che avveniva nell'istituto magistrale, povero nell'impostazione scientifica della professione, considerato un feudo della scuola confessionale e una brutta copia del liceo classico, essendovi prevalente, in forma dimidiata rispetto al primo, lo studio della filosofia sulla psicologia e la pedagogia¹⁴⁰. Alicata ne proponeva la riforma, tramite l'allungamento da quattro a cinque anni, il rafforzamento delle materie generali, l'attenzione alla pedagogia e alla psicologia «non solo sotto il profilo teorico, ma anche come didattica e metodica», e la previsione di un anno di tirocinio teorico pratico, al quale anche i

¹³⁷ Ivi, p.79

¹³⁸ La postelementare era stata introdotta durante il fascismo per permettere l'adempimento dell'obbligo in quelle località ove era assente la scuola media o l'avviamento professionale. Sebbene fosse stata dichiarata inadeguata, per via giuridica, all'adempimento dell'obbligo, la postelementare venne permessa in via sperimentale, diffondendosi in tale forma anche negli anni Cinquanta. Nel '55, il Ministro della Pì Giuseppe Ermini estese, con circolare della Direzione generale dell'istruzione elementare l'istituzione della sesta, settima e ottava elementare a tutte le province, mentre, per inderogabili esigenze di bilancio, si impediva la costruzione di nuove scuole di avviamento. Alla postelementare si applicavano i programmi elementari emanati per decreto dallo stesso Ermini, mentre l'insegnamento sarebbe stato affidato ai maestri, il che inasprì la reazione, a carattere in parte corporativo, del «Fronte della scuola», composto dai soli professori delle scuole medie. Cfr. Antonio Banfi, *A proposito della postelementare*, «Riforma della scuola», I, 1955, n.1

¹³⁹ Mario Alicata, *La riforma della scuola*, cit., p.89. Cfr. anche l'articolo di critica di due importanti maestri e sindacalisti comunisti dello Snase, Renato Borelli e Fausto Malatesta, *I nuovi programmi per la scuola elementare*, «Riforma della scuola», I (1955), n.2

¹⁴⁰ Ivi, p.112

docenti di scuola secondaria per i quali era prevista la preparazione universitaria avrebbero dovuto sottoporsi¹⁴¹. Per i professori si prevedevano due soluzioni: la sostituzione degli Istituti superiori di magistero con differenti sezioni, o l'articolazione, all'interno delle facoltà universitarie, di corsi specifici a carattere professionalizzante e di un titolo di livello universitario corrispondente¹⁴².

Con l'individuazione della riforma della scuola media e di un principio pedagogico unitario¹⁴³ il Comitato centrale del 28-30 novembre 1955 andava a riempire quel vuoto di proposta che i dirigenti più accorti della Commissione culturale da tempo denunciavano. Al fine di socializzare con il resto del partito i risultati del Comitato centrale, Girolamo Sotgiu, che era nel frattempo subentrato a Enzo Modica nella direzione del lavoro nella scuola, organizzava una vera e propria inchiesta interna, il cui scopo era quello di rilevare il grado di coscienza che i militanti del partito avevano dei problemi scolastici, e il grado di impegno delle federazioni nel lavoro sindacale. Lo schema di relazione¹⁴⁴ che venne inviato a tutte le federazioni, richiedeva

¹⁴¹ Ivi, pp.81-2. Maria Venturini, l'autrice della parte inerente la formazione professionale dei docenti, proponeva di istituire un corso pre-universitario di due anni, successivo all'istituto magistrale, che prevedesse una partecipazione alla vita concreta della scuola. A questo andava aggiunto un anno di tirocinio, passato in parte negli istituti scolastici, in parte «nell'industria e nell'agricoltura, per evitare la frattura fra la scuola e il mondo economico e del lavoro, che è una delle più gravi iatture dell'ordinamento attuale» Ivi, pp.117-8. Nella redazione del programma elettorale del 1958 tuttavia, la Commissione culturale propose una formula più aderente alla relazione di Alicata, consistente nel solo anno di tirocinio dopo la frequenza di un liceo unitario a indirizzo pedagogico.

¹⁴² Ibid.

¹⁴³ Per ragioni di spazio non ho riportato gli accenni pure presenti nella relazione di Alicata alla questione democrazia scolastica, alla riforma dell'istruzione professionale e superiore.

¹⁴⁴ Lo schema riassume le posizioni espresse da Alicata nel Comitato centrale del 1955. Esso conteneva una lettura tutta incentrata sull'arretratezza delle strutture economiche «non rispondenti allo sviluppo democratico del Paese» alla quale corrispondeva «una scuola arretrata nelle strutture e nel contenuto, e incapace di esprimere le esigenze culturali che si sono venute affermando con l'affermarsi di un regime democratico». Il testo anticipava la proposta che sarebbe stata al centro dell'VIII Congresso dell'anno successivo, basata sulla «possibilità di condurre avanti, alla testa di un largo movimento, le lotte per le riforme di struttura», tra le quali «la battaglia per il rinnovamento e la riforma della scuola [...] concretamente realizzabile nell'ambito degli attuali rapporti di forza e non, come a torto pensano alcuni compagni, un obiettivo che potrà essere realizzato soltanto da una società socialista». In allegato, insieme al documento conclusivo dei lavori delle Commissioni istituite presso l'Istituto Gramsci, c'era il primo editoriale del primo numero di «Riforma della scuola», subentrata a «Educazione democratica» ed essa stessa frutto del lavoro febbrile che aveva sommerso in quei mesi gli esperti di partito. Nell'editoriale si esplicitava l'orientamento manifestatosi nelle discussioni che avevano animato la IV Conferenza di Organizzazione, la Commissione culturale e l'Istituto Gramsci: il centro della battaglia non era più la lotta contro la clericalizzazione dello Stato, pur presente come rivendicazione, ma la necessità della riforma della scuola, in particolare quella dell'obbligo. Essa non poteva riguardare solo il fronte laico, ma avrebbe dovuto essere il frutto della «collaborazione (sia pur su singoli problemi concreti) tra i grandi partiti della Resistenza». La stessa proposta Gonella, contro la quale, a suo tempo, i comunisti avevano eretto un'opposizione intransigente, veniva stavolta rappresentata come il primo tentativo – contraddittorio, fallimentare e per questo controproducente – di porre al centro del discorso politico la riforma stessa. *L'attività del partito per migliorare il lavoro nella scuola - schema per i convegni regionali della scuola, 1955* in Afgr, Scuola e politica scolastica, Lezioni sulla politica scolastica del Pci. Cfr. anche «Riforma della scuola», I (1955), n.1

di reclutare 2000 maestri, di assicurare la diffusione di «Riforma della scuola» di istituire in ogni località dei comitati per la riforma composti da professori, genitori e studenti, obiettivi che si sarebbero rivelati particolarmente ottimistici alla luce dei risultati dei Convegni stessi.

Dai Convegni regionali – tenutisi nel gennaio del '56¹⁴⁵ – la scuola emergeva infatti come «la scoperta di un mondo nuovo», non essendosi i militanti mai interessati a tali questioni, a dimostrazione della persistenza della politica «dei due tempi», a suo tempo denunciata da Lombardo Radice, nel corpo del partito¹⁴⁶. L'inchiesta rivelava la realtà di un'organizzazione in larga parte assente dal tema dell'istruzione. A partire dal 1956 lo sforzo principale della Sezione culturale fu dunque quello di recuperare internità tra il personale insegnante, da un lato intensificando l'appoggio alla vertenza dei professori e dei maestri per l'ottenimento dello stato giuridico, dall'altro fornendo una prospettiva più definita e dirigendo in maniera conseguente i professori ed ai maestri comunisti¹⁴⁷.

La vertenza dei professori, dopo la fase di stallo provocata dall'intervento di Gronchi, era infatti ripresa. Segni, sostituito Scelba, aveva proposto ai sindacati la cosiddetta «soluzione ponte», basata sull'aumento dell'indennità di straordinario, che avrebbe momentaneamente sostituito il nuovo stato giuridico ed economico. Non

¹⁴⁵ Nota informativa di Mario Alicata per la segreteria sul lavoro svolto nel settore della scuola nel primo semestre del 1956 in Afgr, Scuola e politica scolastica, Lezioni sulla politica scolastica del Pci.

¹⁴⁶ In alcuni casi la commissione culturale di periferia era solo formalmente presente, in altri totalmente assente. Nel merito dei problemi, la questione del latino o quella dell'avvicinamento tra percorsi formativi in vista della scuola media unica, risultarono divisivi. In Toscana ad es., «gli operai, e il maestro Ciari, nettamente contro il latino; Luporini e Mencaraglia invece (professori) perplessi o contrari alla sua abolizione». Molti dati impressionanti emergevano sull'analfabetismo, in particolare nel Meridione, il che obbligava il partito a prendere coscienza che «la prospettiva di una grossa riforma non deve essere disgiunta dalla battaglia per obiettivi assai più arretrati». Significativa la relazione del segretario provinciale P. Valenza, il quale notava come la mancanza di scuole efficienti in quella provincia contadina, si rifletteva sull'apparato stesso di partito, nel quale c'erano «solo tre compagni che abbiano studiato sino alla V elementare». Ovunque fu sottolineata l'urgenza di una forte azione di reclutamento dei maestri, visti come figure detentrici di un certo prestigio sociale, in grado di arrivare «là dove non arriva il parroco». Emergeva in generale un giudizio sull'operato del partito che aveva fino ad allora dimostrato «scarsa, o nessuna, capacità di esercitare una funzione di guida, affrontando e comprendendo le questioni di merito dell'insegnamento, delle sue difficoltà, dei suoi orientamenti». Anche laddove si segnalavano «gruppi vivaci e intelligenti di insegnanti», come i maestri toscani, seguaci della «cooperazione scolastica», si lamentava la «scarsa attenzione» rivolta dal partito nei confronti di quei «fermenti democratici». Angelo Semeraro, *Dina Bertoni Jovine e la storiografia*, cit., pp. 63-4

¹⁴⁷ Nota informativa di Mario Alicata per la Segreteria sul lavoro svolto nel settore della scuola nel primo semestre del 1956 in Afgr, Scuola e politica scolastica, Archivio e corso di lezioni sulla politica scolastica del Pci

vedendo le proprie richieste soddisfatte, il «Fronte della scuola» aveva proclamato il riuscito sciopero per l'1-2 e 3 dicembre 1955, con una media di partecipazione del 97,58 per cento e un nuovo sciopero degli scrutini dal 24 dicembre 1955 al 3 gennaio 1956, che aveva provocato la decisione governativa di stralciare dai provvedimenti delegati concernenti i dipendenti statali, lo stato giuridico ed economico dei docenti, per sottoporli all'approvazione del Parlamento, aprendo così una lunga fase di trattative tra dirigenti sindacali e parlamentari dei partiti di maggioranza, con scarsi risultati¹⁴⁸.

Per accelerare i lavori del Parlamento, nel marzo del 1956 Stelio Lozza firmava – insieme con Anna De Lauro del Psi – le due proposte di legge congiunte sullo stato giuridico del personale della scuola elementare e della scuola media,¹⁴⁹ e successivamente, a maggio, Natta depositava quella relativa alla carriera economica¹⁵⁰. Le norme fasciste ancora in vigore prevedevano un controllo gerarchico sull'insegnante, controllo che facilmente poteva allargarsi – trattando dell'integrità politica e morale del docente – alla sfera privata. Nell'ottica del Pci andava dunque ristabilita la piena libertà di insegnamento, improntata al rispetto della personalità degli alunni e allo sviluppo dello spirito critico, resa effettiva dal riconoscimento pieno del diritto di sciopero, di protesta e di attività politica del personale docente. In questa direzione andava anche la riduzione a un anno del periodo di prova, la previsione

¹⁴⁸ Enzo Modica, *La lunga lotta degli insegnanti*, cit. La conclusione della vertenza si realizzò solo con l'approvazione di un nuovo disegno di legge governativo sulla carriera economica, accettato dalla maggioranza del Snsu e dal Sinascl – e accompagnato da una protesta formale dello Snase. Esso prevedeva un'accelerazione delle carriere di soli 3 anni (in luogo degli 8 richiesti) e l'aumento degli stipendi tramite una indennità extra-tabellare, considerata dal Pci molto al di sotto delle attese, la quale risultava dimezzata per i docenti incaricati (precari), ossia per la maggioranza del personale docente. Enzo Modica accusava del risultato i dirigenti sindacali cattolici che «non si sono più curati di chiarire i termini della lotta che rischia di essere letta come puramente corporativa e non al servizio della cultura del paese». Enzo Modica, *Appello alla decisione sul fronte della scuola*, «Il Contemporaneo», IV (1957), n.s., n.26. Contemporaneamente il governo era intervenuto promuovendo l'approvazione di una serie di *leggine* che andavano a migliorare la condizione dei fuori-ruolo, depotenziando la protesta tramite una serie di immissioni in ruolo *ope legis*, pur senza intervenire sull'insieme dei meccanismi di reclutamento e dell'organizzazione scolastica di stampo gentiliano. In particolare tra la fine del 1955 e l'agosto del 1957 furono approvati la legge 15 dicembre 1955 n.1440 che predisponva concorsi di abilitazione riservati per insegnanti non abilitati già in servizio; le leggi 24 maggio 1956 n.505, 8 febbraio 1957 n.46 e 12 agosto 1957 n.799 mediante le quali venivano immessi nei ruoli per via automatica coloro risultati idonei ai precedenti concorsi, i cosiddetti «settedecimisti» e gli appartenenti ai ruoli transitori. Cfr. Giorgio Chiosso, *I cattolici dalla Costituente al centro-sinistra*, Brescia, La Scuola, 1988, p.147

¹⁴⁹ Camera dei Deputati, *Proposta di legge (Stato giuridico del personale direttivo e docente degli Istituti di educazione secondaria)*, n.2165, 28 marzo 1956 e Camera dei Deputati, *Proposta di legge (Norme per l'organizzazione della scuola primaria e stato giuridico del personale ispettivo, direttivo e insegnante della scuola elementare)*, n.2164, 28 marzo 1956

¹⁵⁰ Camera dei Deputati, *Proposta di legge (Trattamento economico del personale direttivo e insegnante delle scuole di ogni ordine e grado)*, n.2255, 9 maggio 1956

dell'inaffidabilità dei docenti e la composizione in parte elettiva del consiglio di disciplina¹⁵¹. Le proposte del Pci puntavano anche a eliminare le discriminazioni nei confronti delle maestre – con la previsione di una graduatoria unica e non di due graduatorie divise per sesso¹⁵²– e soprattutto dei fuori ruolo, ai quali andava pienamente riconosciuto il periodo di servizio sia ai fini del calcolo stipendiale sia per escludere l'anno di prova. Venivano riconosciute infine alcune condizioni minime necessarie all'esercizio della funzione docente come il numero massimo di alunni per classe e il diritto all'aggiornamento professionale annuale.

Adeguando allo scopo i propri organi di stampa, il Pci seguì la vertenza sullo stato giuridico attraverso le pagine de «Il Contemporaneo», che grazie alla cadenza bisettimanale delle uscite si occupava non solo dell'evolversi della mobilitazione dei professori, ma ne fissava anche aspirazioni e le potenzialità, fornendo ai lettori inchieste, racconti e un'abbondante mole di materiale sulla tormentata coscienza della categoria¹⁵³. Strumento di contatto con i docenti di ogni ordine e grado era però il mensile «Riforma della scuola» che a partire dal Comitato centrale del novembre '55 aveva sostituito «Educazione democratica». La rivista oltre a farsi portavoce della linea politica del Pci tra gli insegnanti, entrava nel merito del dibattito tecnico della professione docente, fungendo così da centro di elaborazione culturale per il lavoro del partito nella scuola. Essa fu posta sotto la direzione di Lucio Lombardo Radice, la vice-direzione di Mario Spinella, con Dina Bertoni Jovine (unica vera e propria studiosa di pedagogia del gruppo) redattore capo e un comitato di redazione nel quale spiccavano i nomi di due maestri della cultura italiana, Antonio Banfi e Concetto Marchesi. Esso comprendeva anche Ada Marchesini, vedova di Piero Gobetti; Girolamo Sotgiu, allora responsabile della Sezione culturale per il settore scuola; Stelio Lozza, deputato incaricato di tenere i rapporti tra la Sezione culturale e il

¹⁵¹ Secondo la proposta di legge n.2164/1956 il consiglio di disciplina avrebbe dovuto essere composto dal provveditore, da un magistrato, un direttore o ispettore didattico eletto a livello provinciale e da quattro maestri anch'essi eletti

¹⁵² A tal fine aveva presentato una specifica proposta di legge: Camera dei Deputati, *Proposta di legge (Graduatoria unica nei concorsi, incarichi, trasferimenti nella scuola elementare)*, n.1984, 18 gennaio 1956

¹⁵³ È il caso della cronaca dettagliata dello sciopero dei professori del dicembre 1955, *cfr.* Enrico Panunzio e Giovanni De Gennaro, *Sette giorni di sciopero*, «Il Contemporaneo», II (1955), n.52. *Cfr.* anche le testimonianze raccolte durante lo svolgimento degli esami di stato contenute in *Diario critico degli esami di Stato*, «Il Contemporaneo», IV (1957), n.2., n.11. Il 31 marzo 1957 la rivista indicava un concorso letterario per maestri. I racconti da questi inviati forniscono uno scorcio vivido delle condizioni della categoria nella provincia italiana degli anni Cinquanta, *cfr.* *Esperienze dei maestri italiani*, «Il Contemporaneo», IV (1955), n.13

Parlamento; Alessandro Natta e Mario Casagrande, dirigenti che si erano entrambi occupati a vario titolo di scuola.

Oltre all'apporto fornito dalle pubblicazioni di «Riforma della scuola», la Sezione culturale attivò una serie di strumenti per fornire una prospettiva più definita ai militanti comunisti, che, a livello di federazione, avevano il compito di agire tra gli insegnanti. Già a partire dal 1955 la redazione della rivista organizzava, presso l'Istituto Gramsci, un corso di preparazione per direttori didattici, affidato a Dina Bertoni Jovine. A queste iniziative di carattere tecnico, la Sezione affiancò l'organizzazione di convegni e assemblee specificamente rivolte agli insegnanti militanti comunisti. La prima iniziativa di questo tipo di cui si trova traccia tra le carte della Commissione culturale fu organizzata nel settembre 1956, andando a strutturandosi come un appuntamento a carattere periodico – annuale – normalmente organizzato presso la Scuola Centrale di Frattocchie. In quella sede si forniva una lettura della fase politica, dei suoi riflessi sul mondo scolastico, e si socializzavano con gli insegnanti comunisti le necessarie azioni del partito per affrontarla, tanto dal punto di vista dell'elaborazione ideale, tanto da quello dell'organizzazione interna centrale e locale, dell'azione all'interno del parlamento, nei sindacati e nell'Adsn¹⁵⁴.

Lo sforzo principale della Sezione culturale si rivolse in particolare all'organizzazione dei maestri comunisti. All'interno della Sezione culturale era infatti prevalsa l'idea che uno dei motivi principali della scarsa efficacia ottenuta dalla mobilitazione del «Fronte della scuola» era stata la scarsa partecipazione agli scioperi della categoria dei docenti elementari, i cui sindacati, egemonizzati dal Sinascel cattolico, non avevano aderito se non in minima parte alla vertenza per lo stato giuridico¹⁵⁵. A tal fine furono organizzati dei convegni interprovinciali dei maestri comunisti, con lo scopo di spingere i maestri comunisti ad aderire allo Snase¹⁵⁶, e al

¹⁵⁴ Nota informativa di Mario Alicata per la segreteria sul lavoro svolto nel settore della scuola nel primo semestre del 1956, cit. Una ricostruzione del primo incontro dei maestri comunisti, tenutosi all'Istituto Gramsci il 12 settembre 1956, si trova in Semeraro, *Il mito della riforma*, cit., p.140 e segg.. La relazione iniziale di Dina Bertoni Jovine fu una lunga requisitoria rivolta contro i programmi Ermini e l'attivismo pedagogico ai quali essi mostravano di rifarsi, definito «irrazionalistico». Durante il dibattito tale giudizio fu contestato dai maestri che si riconoscevano nel metodo della «cooperazione educativa», Ivi. cfr. anche *Relazione di Mario Alicata sul Convegno degli insegnanti comunisti (Frattocchie, 29-30 giugno)* in Apc, 1958, *Commissione culturale*, 14 luglio, mf0453, p.1653.

¹⁵⁵ Roberto Battaglia, *Un'alleanza dei docenti*, «Il Contemporaneo», IV, 1957, n.4.

¹⁵⁶ *Considerazioni di Mauro Alighiero Manacorda e Fausto Malatesta riguardanti i convegni interprovinciali dei maestri comunisti (2-4 novembre 1958)* in Apc, 1958, *Commissione culturale*, 9 dicembre, mf 0453, p.1666. «Occorre, in sostanza, discutere con tutti i compagni maestri e vincere tutte le incertezze e preoccupazioni che ancora eventualmente vi fossero nella convinzione che l'azione di

contempo permettere alla Sottocommissione scuola di censire quelle che erano le effettive forze di cui il partito disponeva nei sindacati, sottoponendo ai militanti e alle militanti veri e propri questionari sulla vita nel sindacato¹⁵⁷. Dietro lo sprone implacabile di Mario Alicata, nella scuola andava realizzandosi l'obiettivo ribadito da Togliatti dalla presidenza dell'VII Congresso del dicembre '56: conquistare il «ceto medio», concentrando le forze del partito «nella direzione di strati sociali lontani dalla classe operaia e di gruppi di lavoratori ancora a noi ostili»¹⁵⁸

3. Espandere la scuola

Nella relazione presentata durante il Comitato Centrale del novembre '55, Mario Alicata aveva bollato come «conservatrici» quelle posizioni politiche che tendevano ad individuare nel sovraffollamento il principale problema dell'istruzione italiana. Egli respingeva con forza l'idea che il problema della disoccupazione intellettuale – fenomeno diffuso tra i neo-laureati – fosse da imputare all'eccessiva apertura del sistema scolastico, «come se in Italia ci fossero troppi studenti e non ce ne fossero, invece, troppo pochi». L'«eccesso» di diplomati e laureati sul mercato del lavoro non dipendeva «da una eccessiva e misteriosa tendenza 'psicologica' dell'italiano allo studio e all'impiego statale» bensì dalle «arretrate strutture economiche del paese», imperniata com'erano sull'impiego di una massa enorme di lavoratori dequalificati¹⁵⁹.

Si trattava di una posizione innovativa, che cozzava sia con quelle prevalenti all'interno del mondo universitario¹⁶⁰, sia con quelle di coloro che a vario titolo si occupavano di politica scolastica. L'idea del ricorso a provvedimenti selettivi contro l'eccesso di popolazione studentesca era in fondo una costante di lungo periodo della

comunisti, democratici, laici, ecc. al Sindacato Autonomo, è, obiettivamente, il primo atto concreto - nella scuola - per lavorare contro l'egemonia clericale», *Ibid.*

¹⁵⁷ *Invito alle riunioni interprovinciali dei maestri comunisti e questionario sull'impegno dei comunisti nello SNASE*, Apc, 1959, Commissione culturale, 16 aprile, mf 459, p.1935

¹⁵⁸ *La relazione di Palmiro Togliatti all'VIII Congresso del Pci*, «L'Unità», 9 dicembre 1956

¹⁵⁹ «Come se la disoccupazione intellettuale dipendesse da una eccessiva e misteriosa tendenza 'psicologica' dell'italiano allo studio e all'impiego statale, e non fosse anch'essa frutto, allo stesso modo della disoccupazione operaia e contadina, delle arretrate strutture economiche del paese! Perché il nostro, insomma, è uno strano paese davvero, un paese dove ci sono troppi maestri e troppi analfabeti, troppi medici e troppo pochi ospedali.» Mario Alicata, *La riforma della scuola*, cit., p.13

¹⁶⁰ Un'inchiesta del 1960 condotta tra i docenti universitari dalla rivista «Il Mulino» rivelava come questi ultimi «senza neppure prendere in esame se sia possibile o auspicabile mutare i termini attuali della situazione e schierandosi per la soluzione più facile, sostengono una drastica riduzione del numero degli studenti, suggerendo l'adozione del numero chiuso, forme diverse di prove di ammissione, rigorose eliminazioni dopo un certo numero di esami falliti, senza peraltro adeguatamente analizzare le modalità e soprattutto le conseguenze di tali provvedimenti», *cfr.* Comitato di studio dei problemi dell'università italiana, *La popolazione universitaria*, vol.1, il Mulino, Bologna, 1960, p.32

storia del paese, tanto quanto il fenomeno stesso della disoccupazione dei laureati¹⁶¹, alla quale non era estraneo nemmeno il Pci. Tra i comunisti era stato senza dubbio Concetto Marchesi il più convinto fautore della riduzione della popolazione scolastica ai livelli superiori, com'era emerso nei dibattiti tenutisi in Assemblea Costituente. In quell'occasione, il celebre latinista aveva perorato l'inasprimento della selezione all'ingresso dell'università¹⁶² e proposto a questo scopo la costituzionalizzazione del valore puramente accademico della laurea¹⁶³.

Ancora nel 1953, quando – nel contesto delle novità introdotte da Salinari – la Commissione culturale avviò una battaglia per garantire il diritto all'accesso all'università per i diplomati degli istituti tecnici¹⁶⁴, il discorso comunista conservava una ambiguità tra i propositi di democratizzazione dell'istituzione e quelli di contenimento della popolazione universitaria. Pur rifiutando «soluzioni meccaniche fondate sui numeri chiusi, sugli sbarramenti, sulle esclusioni», si riteneva comunque opportuno un meccanismo di selezione che impedisse agli «inetti» e gli «incapaci» di accedere ai livelli superiori dell'istruzione¹⁶⁵. Come ha dimostrato Marzio Barbargli, il modello elaborato dai comunisti negli anni compresi tra il 1945 e il 1955, pur non

¹⁶¹ Marzio Barbargli, *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia (1859-1973)*, Bologna, Il Mulino, 1976, pp.48-9.

¹⁶² «è necessario socchiudere, non spalancare le porte delle Università. [...] Varcata i limiti della scuola obbligatoria si giunge alla soglia delle scuole specializzate e medie superiori. Qui dovrà iniziarsi la salutare selezione che Quintino Sella, il vecchio statista piemontese, auspicava senza vederne i modi e le possibilità di attuazione. Una selezione la quale dovrà consistere nel dirigere ed avviare tutte le attività dei singoli individui per quelle vie in cui potranno più degnamente operare e progredire. Selezionare non vuol dire costituire la folla dei reietti e degli umiliati, ma disperdere quella degli spostati che si va facendo sempre più paurosa». Concetto Marchesi, *Sui principii costituzionali riguardanti la cultura e la scuola Assemblea Costituente*, Assemblea Costituente. Commissione per la Costituzione. Prima Sottocommissione. *Relazioni e proposte*

¹⁶³ Assemblea Costituente. Commissione per la Costituzione. I Sottocommissione, *Resoconto sommario*, Seduta del 23 ottobre 1946, pp.291-5. Va notato che tutti gli intervenuti nel dibattito (Moro, Dossetti, Mastrojanni, Lucifero, Mancini, Lombardi, Merlin, Cevolotto, Caristia e Togliatti), rappresentanti della gran parte delle tendenze politiche presenti in Assemblea costituente, si dichiararono d'accordo col principio espresso da Marchesi, per cui la laurea non avrebbe avuto alcun valore ai fini dell'accesso ai concorsi pubblici. Il comma venne respinto per questioni tecnico-giuridiche, ossia perché la maggioranza ritenne che la norma in questione fosse propria della legislazione ordinaria e non di quella costituzionale.

¹⁶⁴ La proposta di legge, presentata il 25 luglio 1953 da Alessandro Natta, Stelio Lozza e Concetto Marchesi, riguardava l'ammissione dei diplomati degli Istituti tecnici alle Facoltà universitarie corrispondenti all'indirizzo di studi seguito durante gli anni di scuola. In quel momento solo i diplomati degli istituti tecnici commerciali potevano accedere alla facoltà di Economia e commercio. La proposta di legge presentata dai deputati comunisti chiedeva di estendere l'accesso alle facoltà di Agraria, Ingegneria, Architettura e Chimica. Essa inoltre sosteneva l'equiparazione dei diplomati dei Licei a quelli degli Istituti tecnici per quanto riguardava le procedure di ammissione a quelle determinate facoltà, ritenendo discriminatoria l'ipotesi di un esame integrativo per i soli diplomati tecnici. Vedi Camera dei Deputati, *Proposta di legge (Ammissione dei diplomati degli Istituti tecnici alle Facoltà universitarie)*, n.31, 25 luglio 1953

¹⁶⁵ *Ibid.*

replicando la chiusura del modello gentiliano, fu rigidamente meritocratico: prevedeva, da un lato, la scuola unica fino a 14 anni e la liberalizzazione degli accessi alle facoltà universitarie, ma considerava salutare una forte selezione meritocratica dopo il primo tronco comune¹⁶⁶.

L'indirizzo del Comitato Centrale del 1955 si poneva dunque in discontinuità con il recente passato del partito, tanto che ancora nel 1956 Alessandro Natta fu costretto – intervenendo durante la riunione della Commissione culturale nazionale del 23-24 luglio – a denunciare il persistere nell'organizzazione di concezioni malthusiane: «per quanto riguarda l'istruzione dei gradi più elevati non si pone nel nostro Paese un problema di ridimensionamento ma di dilatazione. Che nella scuola per i giovani dai 14 ai 18 anni vi sia oggi l'11% della popolazione di quelle classi d'età e che nelle università vi sia il 4% significa non già che noi siamo in presenza di un fenomeno di sovraffollamento, ma al contrario che una cospicua parte di energie intellettuali vanno perdute»¹⁶⁷.

Nel ricercare le cause della svolta nella lettura comunista, bisogna osservare, in primo luogo, che anche su questo aspetto della formazione delle posizioni scolastiche del Pci ebbero influenza le concezioni di Antonio Gramsci, il quale aveva evidenziato, quale elemento di sviluppo delle società contemporanee, la «funzione centrale assunta dalle categorie intellettuali», e il legame esistente tra il grado di specializzazione tecnico-culturale presente e la diffusione dell'istruzione ai suoi vari gradi¹⁶⁸.

Tuttavia, le posizioni espresse da Alicata e Natta nel 1955 risentirono anche e soprattutto di un clima internazionale particolarmente favorevole all'apertura dei

¹⁶⁶ Marzio Barbagli, *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico*, cit., p.414

¹⁶⁷ Alessandro Natta, *Sul problema della scuola. Il rapporto tra prospettiva di riforma e politica concreta, quotidiana* in Afgr, *Scuola e politica scolastica*, Organismi nazionali

¹⁶⁸ «Quanto più è estesa l'area scolastica e quanto più numerosi i gradi verticali della scuola, tanto è più complesso il mondo culturale, la civiltà, di un determinato Stato. [...] Alla più raffinata specializzazione tecnico-culturale non può non corrispondere la maggiore estensione possibile della diffusione dell'istruzione primaria e la maggiore sollecitudine per favorire i gradi intermedi al più gran numero». Antonio Gramsci, *Quaderni del carcere*, vol.3, Torino, Einaudi, 1975, pp.1517-8 (Q12, §2). A tale criterio quantitativo Gramsci aggiungeva un criterio qualitativo al quale la scuola avrebbe dovuto attenersi: «la tendenza democratica, intrinsecamente, non può solo significare che un manovale diventi operaio qualificato, ma che ogni "cittadino" può diventare "governante" e che la società lo pone sia pure "astrattamente" nelle condizioni generali di poterlo diventare». Vedi Antonio Gramsci, *Quaderni del carcere*, Torino, Einaudi, 1975, p.501, (Q4, §55). Per questo motivo, l'allargamento della base scolastica avrebbe dovuto avvenire con un'attenta supervisione, ancor di più in una situazione postrivoluzionaria, nella quale proprio le classi popolari avrebbero dovuto esprimere la futura classe dirigente: «In una nuova situazione politica, queste questioni diventeranno asprissime e occorrerà resistere alla tendenza di rendere facile ciò che non può esserlo senza essere snaturato. Se si vorrà creare un nuovo corpo di intellettuali, fino alle più alte cime, da uno strato sociale che tradizionalmente non ha sviluppato le attitudini psico-fisiche adeguate, si dovranno superare difficoltà inaudite». *Ivi.*, p.503

sistemi scolastici. Come ha evidenziato John Krige, un segnale importante in questo senso venne dalla conferenza scientifica di Ginevra *Atoms for peace* dell'agosto 1955 – la prima alla quale, dopo la morte di Stalin, parteciparono tecnici e scienziati di entrambi i blocchi –, i cui risultati confermavano in maniera lampante agli occhi dell'opinione pubblica, e non solo di un ristretto gruppo di accademici, la sproporzione esistente tra i sistemi universitari di Usa e Urss, e sistemi particolarmente improduttivi dal punto di vista scientifico, come quello italiano¹⁶⁹.

La conferenza si inserì nel passaggio della guerra fredda alla cosiddetta «coesistenza competitiva», che implicava lo sviluppo del confronto tra superpotenze da una fase puramente militare ad una caratterizzata dalla maggiore centralità della produzione tecnico-scientifica e da un incentivo diretto da parte degli Usa all'espansione quantitativa dei sistemi formativi dell'area Nato¹⁷⁰. Il fatto che in quell'occasione si rivelassero al mondo i progressi raggiunti dalla scienza sovietica e dalle sue applicazioni tecniche, fu utilizzato dal Pci come un incentivo ad adeguare il sistema formativo non solo alle «esigenze profonde di rinnovamento portare avanti dal moto democratico iniziatosi con la resistenza e la guerra di Liberazione»¹⁷¹ – come da incipit della relazione di Alicata al Cc del '55 – ma anche e soprattutto alle nuove necessità «dell'era dell'energia nucleare e dell'automazione»¹⁷². Si faceva dunque strada l'idea per cui l'intervento *qualitativo* richiesto ad una riforma della scuola –

¹⁶⁹ John Krige, *Atoms for Peace, scientific internationalism and scientific intelligence*, «Osiris», XXI (2006), s.II, pp.161-82

¹⁷⁰ La conferenza era stata ideata da Eisenhower e dal suo entourage con un duplice scopo: da un lato quello di contrastare il successo della campagna per la pace portata avanti dal movimento comunista internazionale, puntando sugli usi «umanitari» dell'energia atomica e rendendo così meno indigesto agli occhi dell'opinione pubblica internazionale il proliferare degli armamenti atomici statunitensi. Nel 1954 ad esempio aveva destato particolare scalpore un esperimento militare condotto dagli USA nella zona delle Isole Marshall, quando l'esplosione di una bomba termonucleare aveva causato, oltre alla polverizzazione di tre atolli, la contaminazione dell'equipaggio di un peschereccio giapponese che pescava a 80 miglia dalla zona, con la conseguente morte di uno dei suoi membri. D'altra parte la conferenza era concepita come vera e propria iniziativa di *intelligence* e di diplomazia scientifica, che consentisse agli scienziati alle dipendenze del governo USA di conoscere con esattezza lo stato della ricerca declassificata in campo atomico – compresa quella sviluppata in campo sovietico – stringendo al contempo rapporti privilegiati con i colleghi del campo occidentale. La scoperta dei progressi sovietici da parte degli scienziati/funzionari statunitensi e la paura di restare indietro rispetto all'URSS nel campo della formazione di scienziati, ingegneri e tecnici nei paesi NATO, avrebbe spinto gli USA a stimolare i propri alleati ad investire risorse nel campo formativo. I rapporti ricevuti di *intelligence* ricevuti in quegli anni da Eisenhower mostravano infatti come, se in assoluto gli USA possedevano più scienziati e ingegneri dell'URSS, quest'ultima ne stesse addestrando molti di più (140.000 contro 70.000 all'anno). Secondo un altro rapporto, *Soviet professional manpower*, scritto dal Harvard's russian research center nel 1955, il 50% dei nuovi tecnici addestrati in Unione Sovietica erano donne, *Ibid.* Cfr. anche John Krige, *American hegemony and the postwar reconstruction of science in Europe*, Cambridge (Ma.), Mit Press, 2016, pp.191-226

¹⁷¹ Mario Alicata, *La riforma della scuola*, cit., p.10

¹⁷² Enzo Modica, *Occorre una soluzione generale*, «Il Contemporaneo», IV (1957), n.s., n.19

l'aumento del tempo di studio *disinteressato* e il passaggio dal latino ad un principio educativo fondato sulla conoscenza scientifica della realtà naturale ed umana – si accompagnasse ad un aumento *quantitativo* del personale qualificato in direzione delle materie scientifiche.

Non è raro infatti imbattersi, nella pubblicistica comunista del periodo, in prese di posizione che intrecciano l'urgenza dell'espansione scolastica ai fini dello sviluppo economico, a quella della netta «denutrizione scientifica» dei programmi scolastici, in un contesto in cui la denuncia dell'arretratezza del sistema formativo – in particolare delle università e della ricerca scientifica – iniziava a diffondersi trasversalmente ai partiti e alle culture politiche. Già durante il Comitato centrale del 1955, Alicata aveva richiamato «le indicazioni scaturite dopo Ginevra, su quella che è la situazione spaventosa delle università come centri di ricerche scientifiche nel nostro paese»¹⁷³. Sempre nell'autunno del '55, il 29-30 settembre, l'Istituto Gramsci aveva organizzato un Convegno sui «Problemi della ricerca scientifica e dell'applicazione dell'energia nucleare», al quale parteciparono ricercatori scientifici, tecnici, economisti e parlamentari comunisti e socialisti. Durante i lavori fu ribadito che «i risultati della Conferenza di Ginevra [...] hanno riproposto in forme drammatiche di fronte alla pubblica opinione i problemi dell'arretratezza economica del nostro paese e del suo apparato riproduttivo e la crisi, a tale arretratezza strettamente collegata, in cui in Italia si dibatte la ricerca scientifica». Le proposte scaturite dal Convegno, in linea d'altronde con le conclusioni del Comitato Centrale del Pci, contenevano richieste di aumento dei posti di professore di ruolo, l'aumento delle borse di studio, l'adeguamento delle strutture e dei laboratori e la moltiplicazione delle spese destinate alla ricerca, senza alcun riferimento all'annoso «problema del sovraffollamento universitario»¹⁷⁴.

Un motivo di critica alle strutture dell'istruzione nazionale superiore andava dunque formandosi all'interno del partito, anche se – come d'altronde per tutte le indicazioni scaturite dal Cc del novembre '55 – occorre relativizzare la velocità di diffusione del nuovo schema concettuale. Nonostante le prese di posizione scaturite nel 1955, infatti, per tutto il 1956 il partito restò silenzioso sui problemi dell'istruzione superiore. Se ne doleva ad esempio lo studente universitario comunista Giancarlo

¹⁷³ Mario Alicata, *La riforma della scuola*, cit., p.33

¹⁷⁴ *Problemi della ricerca scientifica e dell'applicazione pacifica dell'energia nucleare*, in «Società», IX (1956), n.1

D'Alessandro, in un articolo apparso su «Rinascita» nel dicembre '56, registrando il ritardo di elaborazione del partito sul punto della riforma universitaria:

Senza dubbio il problema della scuola dell'obbligo è di grande importanza per le sorti della democrazia italiana e esso rappresenta il punto di partenza obbligato di un discorso più generale sulla scuola [...]. Non abbiamo però finora dato una valutazione complessiva dell'istituto universitario nella sua precipua funzione di educatore di giovani intellettuali e quindi in nessun modo abbiamo iniziato l'elaborazione dei problemi di contenuto e di metodo dell'insegnamento. [...] Si aggiunga a questa più generale debolezza culturale e politica del partito intorno a queste questioni una tradizionale e scarsa sensibilità delle organizzazioni giovanili comuniste a intendere i problemi degli studenti¹⁷⁵

Le ragioni di tale ritardo erano molteplici. Da un lato, nonostante l'enfasi posta sull'assenza di scienza, i rapporti tra il Pci e importanti settori del mondo scientifico si erano degradati come conseguenza dell'adesione del partito al lisenkoismo, tra il 1948 e il 1953¹⁷⁶. Gli sforzi della Commissione culturale di Salinari per sviluppare un dibattito sul rapporto tra scienza e società¹⁷⁷ e la stessa abiura del lisenkoismo, compiuta da Massimo Aloisi – biologo comunista – durante il Comitato centrale del partito nel marzo del '54, non bastarono a colmare la frattura, infrangendosi sui contraccolpi dell'invasione dell'Ungheria del 1956. Questa provocò la fuga di numerosi intellettuali dal partito, alcuni dei quali rivestivano funzioni importanti nell'organizzazione o ruoli di mediazione con settori specifici, come lo stesso Massimo Aloisi, figura di riferimento dei comunisti tra i biologi. Il Pci non riuscì così a intercettare la critica all'immobilismo delle istituzioni universitarie che proveniva

¹⁷⁵ Giancarlo D'Alessandro, *I problemi dell'Università al Congresso dei goliardi*, «Rinascita», XIII (1956), n.12

¹⁷⁶ Trofim Denisovič Lysenko, agronomo sovietico di origini contadine, aveva sviluppato tra gli anni Venti e Quaranta una teoria che confutava i principi basilari della genetica – come l'esistenza del gene e delle mutazioni casuali – basata sulla rivendicazione della indefinita possibilità di incidere sulla struttura ereditaria degli organismi viventi attraverso la modificazione dell'ambiente. Tra il 31 luglio e il 7 agosto 1948, nel corso della sessione dell'Accademia pansovietica di scienze agrarie Lenin (VASKhNIL), tali teorie erano divenute, grazie all'intervento dello stesso Stalin, dottrina ufficiale del Pcus. Di contro, la nascente genetica contemporanea, in quanto appartenente al campo scientifico «occidentale» e «borghese», diveniva una teoria «reazionaria», «idealistica» e «meccanicistica». Il lisenkoismo – perfettamente integrato nella politica volontaristica staliniana delle collettivizzazioni forzate – fu adottato dal Cominform e quindi dalla Commissione culturale di Sereni, secondo l'idea per cui anche nell'ambito culturale e scientifico valevano le dinamiche di confronto politico-militare della guerra fredda. Tale impostazione, che alienò al Pci le simpatie di una parte consistente del panorama scientifico italiano, venne abbandonata a partire dal 1954, in seguito all'indebolimento del lisenkoismo nella stessa URSS, ed alla sostituzione di Emilio Sereni alla guida della Commissione culturale del Pci. Cfr. Francesco Cassata, *Le due scienze. Il «caso Lysenko» in Italia*, Torino, Bollati Boringhieri, 2008

¹⁷⁷ Nei progetti di potenziamento delle strutture culturali del PCI, elaborati dalla direzione di Carlo Salinari, un ruolo di primo piano era riservato alla rivista «Società»: l'allargamento della redazione e il passaggio della periodicità da trimestrale a bimestrale rientravano in questa prospettiva. In un piano per la trasformazione del periodico in mensile – proposta suggerita, nel gennaio 1953, dall'editore Einaudi e mai realizzatasi –, un'attenzione significativa era destinata proprio ai problemi scientifici e, in particolare, alle tematiche della biologia e della genetica. Ivi, p.184

dai settori più dinamici dell'accademia italiana, a partire dalla campagna lanciata dal genetista Adriano Buzzati Traverso proprio alla fine del 1956¹⁷⁸. Stessa perdita di influenza avveniva inoltre tra gli studenti universitari, come segnalava la netta sconfitta raccolta dal Comitato Universitario Democratico Italiano (Cudi) socialcomunista, che alle elezioni degli Organismi rappresentativi universitari (Oorr) del 1954 ottenne solo il 5% contro le percentuali ben più importanti della democristiana Intesa e della laica Unione Goliardica Italiana (Ugi)¹⁷⁹.

D'altro canto, il partito aveva deliberatamente deciso di concentrare la propria attenzione sulla scuola dell'obbligo. Lo testimonia la relazione che Alessandro Natta lesse alla Commissione culturale nazionale del 23-24 luglio 1956, che ribadiva le indicazioni pratiche emerse dal Comitato centrale dell'anno precedente: esse andavano dalla scuola obbligatoria dai 6 ai 14 anni per tutti, alla questione della libertà di insegnamento e della regolamentazione della scuola privata, dalla formazione docenti, al diritto allo studio sostanziato in un piano di edilizia scolastica e in un sistema di convitti, collegi, borse e prestiti¹⁸⁰. L'occasione per riaprire il discorso sull'istruzione superiore e più in generale sui temi dell'espansione scolastica si ripresentò solo a partire dall'autunno del 1957 in seguito all'emersione di un conflitto latente all'interno del mondo accademico.

¹⁷⁸ Come le inchieste pubblicate da «il Giorno», giornale milanese di orientamento anti-centrista, finanziato dall'Eni di Enrico Mattei e dall'editore Cino Del Duca, che esordì nelle edicole il 21 aprile 1956 sotto la direzione dell'ex giornalista del Corriere della Sera Gaetano Baldacci. A partire dal dicembre dello stesso il giornale pubblicava una serie di articoli incentrati sullo stato di disfacimento dell'università e della ricerca scientifica italiana, vergati da Adriano Buzzati Traverso, celebre genetista cresciuto a cavallo tra l'Italia e gli Stati Uniti. Quest'ultimo, attraverso delle vere e proprie campagne stampa (condotte a più riprese tra il 1957 e il 1960), contribuì alla formazione di un'opinione pubblica informata sullo stato della formazione superiore italiana e orientata verso il modello statunitense, accreditandosi al contempo presso quegli interlocutori governativi giudicati in grado di convertire in legge le sue precise sollecitazioni. Cfr. Francesco Cassata, *L'Italia intelligente. Adriano Buzzati-Traverso e il Laboratorio Internazionale di Genetica e Biofisica (1962-69)*, Roma, Donzelli, 2013, p.149

¹⁷⁹ La sinistra universitaria socialcomunista aveva ottenuto il 46% dei voti nel 1946, ma venne travolta due anni dopo, nel clima in cui maturava la sconfitta elettorale del 1948. Quell'anno il Cudi otteneva solo il 14%, ridottosi ulteriormente al 5% del 1954. Parallelamente crebbe l'influenza dell'Ugi. Alle elezioni per gli Oorr del 1954 queste erano le proporzioni tra le varie associazioni: A Bologna il Cudi conquistava 5 seggi contro i 34 della lista Ugi –*Magistratus*, i 17 dei cattolici, ed i 3 dei neofascisti. A Genova 4 contro i 18 dell'Ugi, i 14 dell'Intesa democristiana e i 2 dei monarchici. A Firenze l'Ugi sbancava con 51 seggi, contro i 14 dei cattolici. A zero socialcomunisti e neofascisti. A Cagliari 30 seggi all'Ugi, secondi i socialcomunisti con 12 seggi (per via dell'influenza di Enrico e Giovanni Berlinguer, allora universitari), terza l'Intesa con 10 seggi. A Torino 4 seggi andarono al Cudi contro i 23 seggi dell'Intesa, i 15 dell'Ugi e i 4 dei monarchici. A Padova dominava l'Intesa con 13 seggi, seguita dall'Ugi con 8, gli Indipendenti sportivi con 9 seggi, i neofascisti e il Cudi che ne ottenevano rispettivamente 3 e 2. Cfr. Vittorio Emiliani, *Cinquattottini. L'Unione Goliardica italiana e la nascita di una classe dirigente*, Marsilio, Venezia, p.88

¹⁸⁰ Alessandro Natta, *Sul problema della scuola. Il rapporto tra prospettiva di riforma e politica concreta*, quotidiana in Afgr, Scuola e politica scolastica, Organismi nazionali

Nel settembre '57 Aldo Moro, ministro della Pubblica istruzione del Governo Zoli, emanava una disposizione che riduceva gli stanziamenti di bilancio per i professori incaricati, andando a toccare un punto critico della struttura universitaria italiana. Dalle pagine de «Il Contemporaneo» Angelo Ventura descriveva infatti una situazione di cronica carenza di organico: nel 1939-40, di fronte a 1603 professori di ruolo, stavano 85.535 studenti con un rapporto dell'1,9%. Nel 1951-52, i professori di ruolo erano diventati 1782, ma gli iscritti erano cresciuti molto più velocemente (225.788), per un rapporto dello 0,8%. Nel 1952-53, così, la figura docente più numerosa risultava essere non quella del professore di ruolo, bensì quella del professore incaricato (1779 contro 2716), precario, la cui nomina, disposta di anno in anno, poteva essere costantemente negata senza bisogno di alcuna motivazione.

Essendo la retribuzione assai modesta «la maggior parte degli incaricati ha fuori della vita accademica la sua occupazione principale: nella scuola media, nelle libere professioni o nell'industria». Al professore incaricato si aggiungevano gli assistenti di ruolo e gli incaricati, meno di uno per ogni insegnamento, i primi remunerati quanto un professore di scuola media (ma solo con due scatti stipendiali), i secondi retribuiti «da un massimo di 25.000 lire mensili, a 15-20.000, anche meno» oltre ad essere «licenziabili in qualsiasi momento senza motivazione»¹⁸¹.

Colpendo gli stipendi per i professori incaricati, Moro andava dunque a mettere in pericolo la continuità di parte degli esami fondamentali e soprattutto di quelli complementari, per i quali, secondo Lucio Lombardo Radice, non esistevano o quasi cattedre di ruolo¹⁸². La decisione governativa scatenò una risposta trasversale alle categorie universitarie, rettori compresi, che risposero minacciando il Governo, in assenza di ulteriori fondi per le Università, di non pagare gli stipendi, tanto da ottenere in breve tempo il ritiro del provvedimento.

¹⁸¹ Angelo Ventura, *Braccianti d'ateneo*, «Il Contemporaneo», III (1956), n.39 Altre inchieste confermavano le osservazioni di Ventura: nonostante nel 1955 il numero di iscritti all'università toccasse il suo minimo storico dal dopoguerra (210.000 unità, contro le 248.000 del 1946/47, cfr. Istat, *L'Italia in 150 anni: sommario di statistiche storiche 1861-2010*, Roma, Istat, 2011, p. 356), le strutture universitarie risultavano comunque insufficienti per accogliere tale richiesta. Da un punto di vista numerico – secondo un'inchiesta condotta alla fine del 1956 da Adriano Buzzati Traverso –, «il numero degli studenti, tra il 1913 e il 1956, era cresciuto con un rapporto di 1:8, mentre quello dei professori di ruolo si era soltanto raddoppiato e quello degli assistenti triplicato. I professori incaricati – nel 1913 un quarto di quelli di ruolo – erano aumentati de 150% rispetto a professori ordinari e straordinari messi insieme». Di conseguenza, il numero dei docenti pro capite del 1956 era circa metà di quello del 1913 cfr. Adriano Buzzati Traverso, *Stanziamo per i laboratori quanto spenderemo per le Olimpiadi*, «il Giorno», 20 dicembre 1956

¹⁸² Lucio Lombardo Radice, *Rivoluzione all'università*, «Il Contemporaneo», IV, n.s., 1957, n.27

Il Pci fu così stimolato a riattivare una riflessione al proprio interno. In primo luogo appoggiò la richiesta del Congresso nazionale degli assistenti universitari, riguardante l'istituzione della figura del professore aggregato «con funzione di insegnamento di un corso e dipendente dal professore cattedratico, direttore dell'istituto»¹⁸³ – iniziativa che sarebbe stata, tre anni più tardi, al centro di un disegno di legge comunista¹⁸⁴ –, l'aumento dei posti di assistente di ruolo e l'aumento delle retribuzioni degli assistenti incaricati. Dalle colonne de «Il Contemporaneo», Enzo Modica richiese un piano di incremento di spesa decennale «non inferiore ai cento miliardi», riproponendo l'espansione delle strutture dell'istruzione italiana in accordo ai «bisogni della civiltà industriale», in un passo che è utile riportare per intero perché riflette pienamente l'influenza che il contesto internazionale proiettava sulla lettura della situazione interna:

le società più progredite, quali son quelle d'America o d'Inghilterra, e, con problemi diversi, quella sovietica, avvertono l'urto delle nuove esigenze e si apprestano a trasformare adeguatamente strutture e concezioni educative. La formazione dei quadri e di forze di lavoro adeguate nell'era dell'energia nucleare e dell'automazione, rappresenta per tutti questi Paesi una preoccupazione di importanza primaria. La capacità di quelle classi dirigenti di far fronte ai loro compiti in questo campo, costituirà senza dubbio una prova di valore decisivo della solidità dei diversi sistemi economici e politici. Non per caso è proprio quello della scuola e della cultura uno dei fondamentali terreni della 'coesistenza competitiva', uno dei termini di confronto più significativi fra le diverse forme di ordinamento statale ed economico della civiltà moderna. Controllare e dirigere un processo di rinnovamento che porti la scuola all'altezza dei bisogni della civiltà industriale del nostro tempo, sarà prova decisiva della capacità di una classe dirigente a perpetuare sé stessa; ove tale capacità venga a mancare, l'esigenza della formazione rivoluzionaria di una classe dirigente nuova troverà nuove conferme e nuove positive possibilità di affermazione¹⁸⁵

Anche il tema della «denutrizione scientifica» riapparve sulle riviste comuniste, ravvivato dal lancio dello *Sputnik* in orbita, avvenuto il 4 ottobre 1957. Carlo Castagnoli denunciava la diminuzione costante delle ore dedicate alle materie scientifiche che dalla legge Casati in avanti v'era stata nei programmi dei licei¹⁸⁶, mentre «Riforma della scuola» dedicava il primo editoriale del 1958 allo stato dell'università e della ricerca scientifica in Italia in rapporto al resto del mondo¹⁸⁷.

¹⁸³ Angelo Ventura, *Braccianti d'ateneo*, cit.

¹⁸⁴ Senato della Repubblica, *Disegno di legge (Istituzione del ruolo dei professori universitari aggregati)*, n.1362, III Legislatura, 30 dicembre 1960

¹⁸⁵ Enzo Modica, *Occorre una soluzione generale*, cit.

¹⁸⁶ Carlo Castagnoli, *Le ragioni della scienza*, «Il Contemporaneo», IV (1957), n.s., n.19.

¹⁸⁷ Lucio Lombardo Radice, *Per una civiltà scientifica*, «Riforma della scuola», IV(1958), n.1. «In una discussione tra amici, uomini di lettere e di scienza, qualcuno chiedeva quali mai fossero le applicazioni pratiche immediate degli 'sputniki'. Alla domanda uno scienziato rispose che gli 'sputniki'

Nel frattempo la situazione all'interno delle Università si scaldava ulteriormente in seguito alla reintroduzione dell'esame di Stato successivo alla laurea, in quanto prerequisito necessario per l'accesso alle professioni¹⁸⁸. Tale decisione calava su di una situazione resa già tesa dalle agitazioni autunnali contro i tagli e i conseguenti aumenti delle tasse universitarie, all'interno della quale le rappresentanze di assistenti e studenti andavano emergendo con proprie rivendicazioni, spesso in contrasto con quelle più moderate dei professori di ruolo e dei rettori – come nel caso della richiesta di istituzione della figura del professore aggregato, o del conflitto che aveva opposto le rappresentanze studentesche locali al rettore dell'Università Statale di Milano¹⁸⁹. Gli Oorr, insieme all'Unione Nazionale Universitaria Rappresentativa Italiana (Unuri)¹⁹⁰, chiesero la sospensione dell'esame di Stato e la sua riforma, proclamando una serie di scioperi locali all'inizio del 1958 in tutte le sedi universitarie, mobilitazione che a Napoli culminò con l'occupazione dell'ateneo.

Di fronte all'erompere della protesta studentesca il Pci assunse un atteggiamento duttile, moderando il proprio tradizionale laicismo in favore di un orientamento favorevole agli studenti. L'esame di Stato costituiva infatti l'unico momento di verifica sotto controllo statale al quale dovevano obbligatoriamente sottoporsi gli studenti provenienti dalle istituzioni educative ecclesiastiche per accedere alla professione.

avevano già avuto delle applicazioni pratiche di grande portata: ad esempio, l'aumento degli stipendi ai ricercatori scientifici recentemente decretato negli USA. Ed aggiungeva che, se si arriverà in Italia ad un sensibile aumento del numero degli assistenti, delle borse di studio ecc.. nelle facoltà scientifiche, anche questa sarà da considerare un'applicazione pratica degli 'sputniki'. [...] Se gli stessi Stati Uniti d'America, paese di altissima civiltà scientifica, si preoccupano di un ulteriore progresso, di massa, nel campo dell'insegnamento e della mentalità scientifica, per l'Italia suonano a martello le campane dell'allarme e del pericolo. Occorre che l'opinione pubblica italiana si renda bene conto della portata delle trasformazioni che debbono avvenire, se si vuole tenere il passo con il rapidissimo progresso della civiltà. [...] deve essere capovolto l'attuale rapporto tra laureati in fisica e laureati in legge. Deve essere capovolto poi il rapporto tra erudizione letteraria e preparazione scientifica nelle nostre scuole elementari e medie, dalla prima classe elementare all'ultima classe liceale.» *Ibid.* Nello stesso numero della rivista, apparvero alcuni articoli di raffronto tra la situazione statunitense e sovietica e quella italiana, *cfr.* Angiola Massucco Costa, *La psicologia dell'educazione in USA* e Dina Bertoni Jovine, *La ricerca scientifica, ivi.*, IV (1958), n.1

¹⁸⁸ L'esame, previsto durante il fascismo, avrebbe dovuto verificare l'idoneità professionale dei neo-laureati, i cui diplomi scientifici – nello schema gentiliano – dovevano possedere un valore puramente accademico. Durante il periodo bellico tale schema venne di fatto negato con la sospensione degli esami di Stato, la quale venne poi prorogata di volta in volta fino all'8 dicembre 1956, quando il Parlamento decretò la reintroduzione dell'esame. Nel regolamento attuativo, Moro ripristinò l'ultima versione disponibile, quella del 1938, incentrata sulla separazione totale tra titolo accademico ed esame di abilitazione professionale. *Cfr.* Romano Ledda, *L'esame di Stato*, «Il Contemporaneo», V (1958), n.s., n.6

¹⁸⁹ Achille Occhetto, *I fatti di Milano*, «Il Contemporaneo», V (1958), n.s., n.5

¹⁹⁰ L'Unuri nacque a Perugia nel 1948 come rappresentanza unitaria degli studenti universitari. Il suo organismo centrale era eletto sulla base di liste corrispondenti alle singole associazioni esistenti (Ugi, Intesa, Cudi, Agi, Fuan, etc.), che rispecchiavano *in minus* le fazioni politiche esistenti in Parlamento. Per questa ragione veniva denominato «parlamentino».

Nonostante il carattere di argine alla «clericalizzazione» costituito dalla prova, i comunisti appoggiarono le proteste e chiesero, per il tramite dei senatori Ambrogio Donini e Mario Roffi, che questa fosse sospesa in attesa di una rielaborazione partecipata del regolamento, concedendo al contempo l'abilitazione ai neolaureati che ne avessero fatto domanda. In questo modo ottennero alcune modifiche al regolamento, ponendosi per la prima volta come sponda parlamentare di un mondo studentesco all'interno del quale stentavano ad affermarsi¹⁹¹.

A partire dal 1955 infatti gli insuccessi elettorali del Cudi spinsero la Commissione culturale ad abbandonare la vecchia rappresentanza studentesca socialcomunista ed a confluire all'interno dell'Ugi¹⁹². Il tentativo di traghettare gli studenti comunisti all'interno dell'organizzazione goliardica subì però diversi rallentamenti. L'Ugi infatti, pur avendo accettato la presenza di studenti comunisti già a partire dal IX Congresso di Perugia del 1956, si sarebbe ripetutamente divisa sulla loro presenza fino al 1961: nel 1957, in polemica con l'ingresso dei comunisti, il fondatore Ugi Paolo Ungari affrontava il Congresso dell'Unuri con una lista a parte, per poi fondare insieme ad altri l'«Unione Goliardica per la Libertà» (1959); per lo stesso motivo nel 1958 nasceva l'Associazione Goliardi Indipendenti (Agi), scissione di destra dell'Ugi promossa da studenti liberali; al congresso del 1959 di Macerata, Bettino Craxi avrebbe capeggiato la minoranza interna contraria all'ingresso dei comunisti. Ancora nel 1961 nascevano per iniziativa dei socialisti di destra, i Gruppi di Azione Goliardica (Gag) capeggiati da Fabrizio Cicchitto. All'interno dell'ambito universitario, pesava tanto sull'immagine dei comunisti, quanto sulla loro tenuta interna, l'eredità del 1956¹⁹³. Lo stesso Giancarlo D'Alessandro, convinto fautore dell'ingresso nell'Ugi, usciva dal partito, sostituito dal dirigente Fgci ed ex presidente del Cudi Romano Ledda, cui già a partire dal maggio '55 la sezione culturale affidava

¹⁹¹ Ap, Senato della Repubblica, II legislatura, Discussioni, 3 dicembre 1958, p.25248. Moro accettò in parte le modifiche richieste dai comunisti e dagli organismi universitari, cosicché chi aveva già fatto domanda di partecipazione all'esame di Stato ottenne l'abilitazione provvisoria e la possibilità di sostenere l'esame di Stato entro il settembre del '58. Chi era in servizio militare avrebbe potuto sostenere l'esame durante la prima sessione utile dopo l'ottenimento del congedo. Cfr. Ap, Senato della Repubblica, Commissione VI Istruzione pubblica e belle arti, II legislatura, Seduta 13 marzo 1958, pp.1885-87.

¹⁹² Giancarlo D'Alessandro, *Progressi dell'unità democratica nelle Università*, «Rinascita», XII (1955), n.5

¹⁹³ Piero Pastorelli, *L'Unione goliardica italiana (1946-1968). Biografie di protagonisti*, Clueb, Bologna, 2015, p.21

la supervisione del lavoro politico tanto nell'Unuri quanto tra i goliardi¹⁹⁴. La permanenza nell'Ugi e il graduale intensificarsi dell'influenza dei giovani militanti comunisti al suo interno fu resa possibile da un lato dalle particolari caratteristiche dell'associazione goliardica, laica ed apartitica, dall'altro dalle risorse del Pci, che poteva contare su un'organizzazione territoriale ramificata come la Fgci.

Così come i militanti attivi nei sindacati insegnanti, anche i giovani universitari comunisti avevano bisogno di dotarsi di una visione complessiva del problema scolastico e di soluzioni da proporre all'interno delle discussioni degli organismi rappresentativi studenteschi¹⁹⁵. L'abbozzo di una riflessione sulla modernizzazione dell'istruzione superiore, in parte ispirata a modelli stranieri, in parte attinta direttamente alle riflessioni dell'Ugi e dell'Unuri, già emergeva dalle riviste comuniste¹⁹⁶, ma l'avvicinarsi delle elezioni politiche del maggio '58 rendeva impellente un chiarimento che investisse non solo la scuola dell'obbligo, ma anche la scuola dell'infanzia, l'istruzione media superiore e l'università. Mario Alicata, nel febbraio del '58 e nel pieno dell'agitazione degli universitari sulla questione dell'esame di Stato, convocava dunque militanti e dirigenti che a vario titolo, dalla direzione della rivista scolastica, al lavoro di direzione, all'attività parlamentare, si occupavano di scuola. La riunione, pur non portando immediatamente alla scrittura di un «progetto di riforma generale della scuola», diede vita ad un opuscolo elettorale, «Proposte dei comunisti per una riforma democratica della scuola», di fondamentale importanza per fissare la rinnovata linea di riforma della scuola del Pci, posta «con i

¹⁹⁴ Fu Enzo Modica nella riunione della Sezione culturale dell'11 maggio 1955 a proporre che fosse Romano Ledda a seguire l'Unuri. *Verbale riunione Sezione culturale 11 maggio 1955* Apc, Commissione culturale nazionale, 1955

¹⁹⁵ Così Giancarlo D'Alessandro aveva espresso, sul finire del 1956, questa necessità: «si aggiunga a questa più generale debolezza culturale e politica del partito intorno a queste questioni una tradizionale scarsa sensibilità delle organizzazioni giovanili comuniste a intendere i problemi degli studenti. La importante esperienza della democrazia universitaria e della costituzione di organismi rappresentativi studenteschi, l'esperienza forse più originale compiuta dai giovani nel corso dell'ultimo decennio, non è entrata sufficientemente a far parte del patrimonio politico della gioventù comunista, non è valsa a stimolare più vaste e generali iniziative politiche. E forse dipende in gran parte da questo se gli studenti comunisti, pur avendo larghe possibilità di accesso alle associazioni goliardiche, in esse non sono ancora entrati o sono entrati con scarso impegno, dando sinora perciò un contributo troppo modesto allo sviluppo dell'Ugi. Il lavoro principale che oggi sta di fronte a chi intende proporsi il problema del rinnovamento dell'università e una effettiva ripresa dell'azione dei laici rinnovatori, va rivolto oggi a un'elaborazione seria delle linee di un programma di riforma e al collegamento di tutte quelle forze che un tale programma possono attuare e sostenere nell'università e nel Paese». Giancarlo D'Alessandro, *I problemi dell'Università al Congresso dei goliardi*, cit.

¹⁹⁶ Cfr. Romano Ledda, *Tocca allo Stato*, «Il Contemporaneo», IV (1957), n.s., n.30 e Romano Ledda, *L'esame di Stato*, cit. ove il giovane dirigente comunista incaricato di seguire l'Ugi e l'Unuri, sviluppando concetti e dibattiti già emersi in entrambe le organizzazioni, anticipava temi che saranno fatti propri e portati avanti dallo stesso Pci.

grandi obiettivi della riforma agraria, della lotta ai monopoli, della riforma democratica dello Stato, della difesa della sua laicità, al centro della sua lotta politica»¹⁹⁷.

Il carattere aperto e non definitivo delle proposte comuniste non toglie completezza ad un documento che si incaricava di proporre soluzioni percorribili per eliminare «i mali della scuola» individuati nell'assenza di formazione e adeguata sistemazione economica e giuridica degli insegnanti; nella persistenza di un principio pedagogico incentrato sulla scuola classica, che causava una inadeguatezza della scuola italiana rispetto ai fini dello sviluppo di una moderna società industriale; nello squilibrio che una tale scuola provoca nel mercato del lavoro, che associava «una persistente disoccupazione e dequalificazione degli intellettuali di formazione umanistica» ad «una sempre più accentuata e preoccupante deficienza di quadri scientifici e tecnici»¹⁹⁸.

Non si rinunciava a parlare al fronte laico, dedicando il primo degli otto capitoli in cui era suddiviso l'opuscolo alla questione della scuola privata confessionale e ribadendo, da un lato la funzione essenziale dello Stato del campo dell'educazione, dall'altro l'esigenza di una regolamentazione giuridica della scuola privata, secondo la proposta di legge Banfi del giugno '54¹⁹⁹. Anche il secondo capitolo ricalcava i temi classici dell'opposizione laica, incentrata sulla riaffermazione del ruolo statale nell'organizzazione scolastica, e quindi sulla necessità di un piano generale di finanziamento per i diversi ordini di scuola, in particolare nel campo dell'edilizia scolastica²⁰⁰. Il terzo capitolo riassumeva l'impegno che dal 1955 il Pci aveva profuso

¹⁹⁷ *Proposte dei comunisti per una riforma democratica della scuola* in Apc, 1958, *Culturale*, mf 0459, p.1642. Da notare che nel programma elettorale per le politiche del 25 maggio 1958, la riforma della scuola figurava al 4° punto.

¹⁹⁸ Ivi, p.7. Già all'inizio del 1958 – ancor prima che esplodesse il *boom* economico – si affacciava nel Pci l'ipotesi per cui l'assenza di operai specializzati e tecnici rappresentasse un «tappo» per lo sviluppo economico del paese: «Senza cadere nell'illusione che una più diffusa e intensa istruzione tecnica e professionale possa rappresentare il toccasana miracoloso per la piaga della disoccupazione, è certo che una delle condizioni sulle quali lo sviluppo produttivo, la trasformazione strutturale della nostra economia, il progresso generale del Paese deve fondarsi, consiste proprio nella capacità di creare con ritmi adeguati gli operai qualificati, gli specialisti, i tecnici necessari». Ivi, p.44

¹⁹⁹ Ivi, pp.16-17. La proposta di legge Banfi prevedeva che le scuole non statali garantissero la conformità dei programmi; la garanzia della libertà di insegnamento; edifici e suppellettili adatti alle esigenze didattiche ed un trattamento per gli insegnanti non inferiore a quello degli insegnanti delle scuole statali

²⁰⁰ Il Pci, che da tempo denunciava l'insufficienza di scuole, chiedeva che non fossero più i comuni a dover provvedere all'edificazione degli edifici scolastici (com'era stato fin dal 1878), ma che fosse lo Stato ad assumersi direttamente tale onere, in base ad un «piano generale» da redigere sulla base delle proposte formulate dagli enti locali, al cui finanziamento i comuni avrebbero attinto per eseguire gli edifici. Ivi, pp.20-1

a favore degli insegnanti, riconoscendo «la particolare posizione che devono godere in uno Stato moderno»²⁰¹, e di conseguenza oltre alla piena libertà di insegnamento e al diritto di sciopero, un trattamento economico più elevato, facilitazioni per i maestri inviati nell'Italia rurale, spesso in sedi disagiate, il riconoscimento dei consigli degli insegnanti nell'autogoverno della scuola, ma anche la previsione del «ruolo unico» e la sostituzione dell'Istituto magistrale²⁰². L'opuscolo entrava poi nel merito dell'ordinamento dei singoli ordini scolastici, a partire dalla scuola statale dell'infanzia – che più degli altri ordini risentiva dell'assenza di intervento pubblico – della quale il Pci chiedeva l'istituzione²⁰³. Erano successivamente elencate le proposte riguardanti la scuola obbligatoria²⁰⁴ e l'istruzione professionale, per la quale il Pci proponeva l'avocazione di tutte le iniziative, pubbliche e private, al coordinamento unico del Ministero della Pubblica Istruzione²⁰⁵.

²⁰¹ «Nonostante l'unanime dichiarazione del Parlamento, che riconosceva in un suo ordine del giorno 'la particolare posizione che devono godere in uno Stato moderno, fondato su antiche tradizioni di civiltà, la scuola e il suo corpo insegnante', nemmeno coi recenti provvedimenti si sono create per i docenti condizioni, se non preminenti, almeno decorose. Si è preferito anzi cavillare sui loro orari di lavoro, insinuare il sospetto di una loro generale inadeguatezza all'alto compito, rigettare sui di essi addirittura la responsabilità della crisi della scuola italiana - come è stato fatto dal presidente DC della V Commissione del Senato - e provvedere poi in modo universalmente considerato insoddisfacente. Talché tuttora i docenti della scuola statale italiana attendono il riconoscimento concreto della nobiltà della loro funzione». Ivi, p.25

²⁰² Per la prima volta si affacciava l'ipotesi dell'unico «ruolo docente» che raggruppasse tutte le figure docenti, dalla scuola dell'infanzia all'università, perché la scuola popolare di base non avesse «carattere meramente subalterno» rispetto all'istruzione superiore. Come proposta di avvicinamento al «ruolo unico» il Pci proponeva che «il criterio del titolo di studio e quello del grado di scuola di appartenenza non incidano troppo profondamente nel diversificare il trattamento economico e la carriera dei docenti», migliorando in particolare le condizioni degli insegnanti delle scuole elementari e delle medie. Ivi, p.27 Dal punto di vista della formazione si individuava l'insufficienza dell'istituto magistrale, considerato un feudo della scuola confessionale e una brutta copia del liceo classico. Nei fatti si prevedeva la sua abolizione, tramite l'allungamento da quattro a cinque anni, il suo incorporamento all'interno di un liceo unitario, e la previsione di un anno di tirocinio teorico pratico, al quale anche i docenti di scuola secondaria per i quali era prevista la preparazione universitaria avrebbero dovuto sottoporsi. Ivi, p.28

²⁰³ Il nuovo ordine scolastico avrebbe dovuto essere istituito in tutte le località dove esisteva la scuola elementare e vi fossero almeno 20 bambini in condizione di frequentare, un personale formato all'interno dell'istituto magistrale riformato e un carattere dei programmi che, «senza anticipare le forme e i metodi tipici dell'istruzione elementare, devono sviluppare nel bambino l'interesse verso il mondo naturale e sociale che lo circonda, e il possesso del linguaggio e della capacità di espressione, soprattutto attraverso la conversazione, il canto, il disegno, il gioco». ²⁰³ Ivi, p.35

²⁰⁴ Esse erano incentrate sulla richiesta di istituzione immediata – senza tappe intermedie – della nuova scuola media unica, senza alcuna opzione, basata su due gruppi di discipline, uno storico-letterario ed uno scientifico, con la netta abolizione dell'insegnamento del latino; e la valorizzazione del doposcuola, che avrebbe consentito, con lo svolgersi pomeridiano dei corsi di lavoro educativo e di educazione artistica, «lo stimolo delle vocazioni individuali dei ragazzi, l'esercitazione e il gioco collettivo, l'avvio alla pratica diretta delle varie tecniche, l'esperienza dell'applicazione pratica dei principi sistematicamente appresi» Ivi, p.41

²⁰⁵ «è possibile affermare che in Italia non vi è ministero, organismo locale, grande industria, organizzazione sindacale che non si occupi di istruzione professionale, ma con il risultato che la stragrande maggioranza dei disoccupati non ha mai avuto un addestramento, che i lavoratori occupati sono anch'essi in grandissima parte non qualificati professionalmente, che il numero dei tecnici è di

Le novità principali introdotte dall'opuscolo riguardavano però la scuola media superiore e l'università. Riflettendo le critiche che erano state mosse a partire dal 1955 alla scuola media con il latino, vi si denunciava «il carattere subalterno o di scuola di secondo e di terzo ordine di tutti gli istituti superiori di fronte al primato del liceo classico» e «l'ispirazione culturale, che è ancorata al vecchio ideale umanistico e alla pedagogia idealistica e che ha comportato una particolare 'denutrizione' scientifica dell'insegnamento»²⁰⁶. Tale gerarchia pedagogica si traduceva nel «carattere rigido e chiuso dell'attuale organizzazione» che impediva di cambiare indirizzo una volta operata una scelta, e nella conseguente «assurda regolamentazione dell'accesso alle facoltà universitarie, che non fa che ribadire il carattere gerarchico e di classe dell'attuale ordinamento»²⁰⁷. Il Pci dunque proponeva – escludendo la formazione professionale – una grande biforcazione della formazione successiva all'obbligo scolastico: da un lato l'istituzione di un liceo «unitario e articolato» suddiviso in un biennio e in un successivo triennio e dall'altro l'istituto tecnico. Il primo biennio avrebbe dovuto evitare di porre i quattordicenni di fronte ad una scelta definitiva, di qui il suo carattere di orientamento. Pur ritenendo prematuro istituire un «biennio unico», sarebbe stato opportuno che «la base culturale dei due corrispondenti bienni (liceale e tecnico) [dovesse] avere un nucleo fondamentale il più possibile comune nei

troppo inferiore alle attuali necessità». Ivi, p.43. Il Pci proponeva inoltre l'abolizione dell'avviamento professionale, secondo il principio per cui l'addestramento e la qualificazione professionale fossero problemi da porsi solo successivamente all'ottemperamento dell'obbligo scolastico. Lo stato avrebbe dovuto realizzare corsi propri di addestramento professionale, obbligo che avrebbero avuto anche le aziende sopra i 300 dipendenti, in locali attrezzati e separati dalla produzione. I corsi statali così come i programmi degli Istituti professionali triennali, ai quali quelli aziendali avrebbero dovuto uniformarsi, dovevano conferire – elemento costante della politica scolastica comunista – «una base culturale economico scientifica e una capacità di dominio delle tecniche di lavoro in un'area non troppo ristretta, in modo da corrispondere alla rapidità del progresso tecnico e alla mobilità del mercato del lavoro e da evitare il rischio della soverchia specializzazione e della subordinazione ad interessi particolari e privati». Ivi, p.47

²⁰⁶ Ivi, p.49

²⁰⁷ Ibid. La scuola media superiore italiana degli anni Cinquanta aveva ereditato la riforma Gentile con le sue successive modificazioni, col suo modello «a canne d'organo», fondata sul primato del liceo classico, al quale si accedeva solo dalla scuola media con il latino. Il liceo classico non solo dava accesso a tutte le facoltà, ma costituiva il modello di scuola «disinteressata», fondato sulla tradizione greca e latina, in cui le materie scientifiche godevano di un ruolo nettamente subordinato. Gli altri istituti (liceo scientifico, istituto magistrale, istituto tecnico, liceo artistico), consentendo accessi limitati all'Università (il liceo scientifico consentiva l'accesso a tutte le facoltà tranne Lettere e Filosofia o Giurisprudenza; l'Istituto Magistrale alla Facoltà Magistero; l'Istituto tecnico commerciale a Economia e Commercio; il liceo artistico, incorporato nelle Accademie, alla facoltà di Architettura) erano giocoforza subordinati – anche sul piano pedagogico, vedi l'Istituto magistrale concepito come una copia *in minus* del classico – al primato del classico. Nelle scuole di avviamento professionale e nei vari tipi di istituto professionale, l'elemento formativo era totalmente assente *Cfr.* Monica Galfrè, *Tutti a scuola. L'istruzione nell'Italia del Novecento* Roma, Carocci, 2017, pp.58-63.

programmi di studio» per rendere più facile il passaggio da un settore all'altro²⁰⁸. Oltre a questo nucleo fondamentale di materie nel biennio²⁰⁹, anche il triennio – in cui gli indirizzi particolari di qualificazione erano rappresentati da gruppi di discipline²¹⁰ – avrebbe dovuto basarsi su alcuni tratti comuni. In primo luogo la storia, non solo come insegnamento, ma anche nell'approccio storicistico alle materie: nell'opuscolo si prevedeva che l'insegnamento delle varie materie, dalla storia, alla letteratura italiana e straniera, dalla filosofia, alla storia dell'arte, fosse distribuito in modo da «consentire la contemporaneità dello stadio dei vari aspetti della stessa epoca», mentre lo studio delle materie scientifiche avrebbe dovuto seguire un indirizzo storico²¹¹. L'accento sull'epoca moderna e contemporanea si rifletteva anche nell'insegnamento dell'educazione civica, il quale non avrebbe dovuto «ridursi alla presentazione di alcuni principi morali e civili, ma deve intendersi come studio della Costituzione e dell'Ordinamento del nostro Stato, in vitale legame con lo studio della storia, il cui momento finale e culminante sarà lo studio della lotta contro il fascismo e della Resistenza»²¹².

Il liceo unitario, poggiato su un asse storico-scientifico, avrebbe dunque incorporato nel triennio un primo gruppo di materie opzionali di indirizzo classico; un secondo scientifico e un terzo di carattere pedagogico, il quale avrebbe interamente sostituito l'istituto magistrale nella preparazione dei maestri²¹³. Nell'istituto tecnico, mentre il biennio avrebbe contemplato un programma non troppo diverso da quello

²⁰⁸ *Proposte dei comunisti per una riforma democratica della scuola*, cit., p.49

²⁰⁹ Le materie comuni nel biennio del liceo erano: italiano; storia ed educazione civile; geografia economica; matematica; scienze fisiche e naturali; prima lingua straniera; educazione fisica e igiene. Erano materie opzionali: latino; seconda lingua straniera; educazione artistica. Ivi, p.51

²¹⁰ Le materie comuni nel biennio erano: storia; storia della filosofia e della scienza; storia della letteratura italiana; storia delle arti; elementi di diritto ed economia; matematica; fisica; scienze naturali; lingua e letteratura straniera; educazione fisica e igiene. Le materie opzionali, il cui peso aumentava progressivamente dal III al V anno, erano suddivise per gruppi di materie): 1° gruppo (greco e latino); 2° gruppo (esercitazioni di matematica; esercitazioni di fisica e scienze naturali, seconda lingua straniera); 3° gruppo (pedagogia e psicologia dell'età evolutiva; educazione artistica, quest'ultima intesa come educazione all'arte tradotta in tecnica dell'insegnamento, evidentemente rivolta alla formazione dei maestri e delle maestre e del personale insegnante che avrebbe dovuto insegnare educazione artistica nei doposcuola della media unica). Ivi, p.52

²¹¹ Ivi, p.54 «lo studio delle discipline scientifiche, sottoposte tradizionalmente ad una 'denutrizione' che rivela oggi tutto il suo anacronismo, deve avere nel liceo unitario proporzioni ben diverse dalle attuali ed un'importanza adeguata alla moderna civiltà scientifica.» Bisognava illustrare ai giovani le leggi fondamentali della natura, ma con un indirizzo storico, «attraverso lo studio delle successive tappe del pensiero scientifico, ove risulterà evidente come ciascuna rappresenti il superamento delle precedenti e tutte siano i segni del cammino degli uomini nella loro lotta per conoscere e dominare le forze della natura. Ed il punto di arrivo saranno anche qui le più recenti conquiste della scienza e della tecnica». Ibid.

²¹² Ivi, p.53

²¹³ *Cfr.* nota 48

dettato per i licei, il triennio avrebbe dovuto precisare gli indirizzi particolari, dando posto crescente «alla conquista della tecnica delle attività produttive», e conservando alcuni insegnamenti comuni di fondo (italiano, storia e matematica), mentre altre discipline come chimica e fisica avrebbero avuto uno sviluppo diverso a seconda dei tipi di istituto²¹⁴. L'istruzione artistica avrebbe dovuto essere assorbita da un lato dagli istituti professionali (artigianato artistico e istituti d'arte), dall'altra dalla scuola media unica (scuole d'arte) – che avrebbe contemplato l'educazione artistica nel doposcuola – e dal liceo artistico, il cui ordinamento e programma di studi avrebbe dovuto essere quanto più possibile ravvicinato a quello degli altri licei²¹⁵. L'accesso alle università sarebbe stato sempre possibile, indipendentemente dal tipo di istituto medio superiore frequentato²¹⁶.

L'ultimo capitolo, riguardante l'università, portava a sintesi le riflessioni che il Pci aveva sviluppato durante l'anno. Le mobilitazioni contro la riduzione dei fondi per gli incarichi dell'autunno del '57 e quelle per la sospensione dell'esame di Stato, avevano indotto il Pci ad interrogarsi sulla funzione che avrebbe dovuto avere la formazione superiore. Non era affatto un caso che nella bozza di «Piano della scuola» che Alicata aveva inviato ai responsabili della politica scolastica del partito in vista della riunione del 9-10 febbraio 1958, l'Università occupasse da sola quasi metà del documento. Il testo redatto dalla Sezione Culturale ricostruiva approfonditamente la storia delle politiche universitarie italiane, dalla riforma Casati del 1959 alla riforma De Vecchi del 1935 passando per Gentile, viste attraverso l'angolazione del rapporto scienza-professione. Là si rimarcava l'inadeguatezza dell'Università sia in termini di

²¹⁴ Ivi, p.57

²¹⁵ Ivi, p.58

²¹⁶ L'opuscolo non entrava troppo nel merito della questione, evitando di nominare in maniera chiara e definita il rapporto tra università e istituto secondario di provenienza. Solo nel caso del liceo unitario, si dichiarava che esso avrebbe fornito un titolo legale unico valido per l'accesso a tutte le facoltà universitarie, *cfr.* Ivi, p.52. In sede di discussione del Piano generale, erano stati previsti accessi privilegiati per ogni tipo di istituto, eliminando il primato del liceo classico e i «canali di scarico» degli istituti tecnici, e ipotizzando la possibilità di passaggio da un istituto all'altro tramite prove integrative limitate alle materie opzionali, o tramite l'introduzione di una prova di ammissione alle facoltà universitarie, in modo da consentire l'accesso a facoltà non direttamente connesse con la scuola media superiore frequentata. Nella bozza la licenza di liceo classico avrebbe dovuto permettere l'accesso diretto – senza passaggio né esame integrativo - a lettere, legge, medicina, agraria, scienze politiche, economiche, attuariali; liceo scientifico: matematica, fisica, scienze, medicina, ingegneria, agraria; liceo moderno: scienze politiche, economiche, attuariali, lingue; liceo magistrale: magistero (ed eventualmente legge; tecnico agrario: agraria; tecnico commerciale: economia e commercio, scienze statistiche e attuariali, lingue; tecnico per geometri: ingegneria (edile) architettura; tecnico industriale: ingegneria, scienze, chimica; tecnico nautico: ingegneria (navale), discipline nautiche; liceo artistico: accademia di Belle Arti, architettura, magistero. *cfr. Bozza di Piano generale della scuola, pp.23 e 31 in Apc, 1958, Commissione culturale, 4 febbraio, mf 0453, p.1526*

strutture, sia in termini di funzione sociale, «messa in luce dal dibattito culturale e politico e dalla serie di denunce, di proteste, di agitazioni che hanno caratterizzato in questi ultimi tempi la vita dei nostri atenei», rispetto a quelli che erano i fini richiesti dalle «necessità economiche, sociali, culturali che in Italia come in tutto il mondo premevano per un rinnovamento impetuoso e radicale»²¹⁷.

Secondo il Pci nel dibattito che aveva attraversato l'accademia italiana dall'inizio del secolo, era prevalsa l'idea per cui l'Università non dovesse avere alcuno scopo professionalizzante. Perciò, per evitare, da un lato, ogni possibile confusione tra scienza e professione, e per potere, dall'altro, controllare la preparazione pratica di coloro che aspiravano a esercitare direttamente le diverse professioni, si erano creati due esami nettamente distinti: la laurea e l'esame di Stato successivo e indipendente. Tuttavia, essendo l'esclusione categorica della finalità professionale dall'insegnamento superiore impossibile nella pratica, era stato necessario distinguere tra numerose materie fondamentali, ordinate rigidamente, limitando la scelta dello studente a poche discipline complementari. Ciò aveva portato ad un insegnamento irrigidito che non aveva «né un carattere nettamente scientifico, né un carattere professionale», in un momento in cui la pratica professionale tendeva a diventare «sempre più scientifica e metodica»²¹⁸.

Su tale struttura obsoleta si erano innestati due fenomeni: da un lato una serie di aggiustamenti totalmente disorganici agli ordinamenti universitari gentiliani, che avevano creato inutili doppioni – una facoltà di Chimica industriale indipendente dall'affine corso di laurea in Chimica della facoltà di Scienze matematiche, fisiche e naturali; il moltiplicarsi delle Facoltà di Magistero concepite non come un centro di formazione alla scienza pedagogica e didattica, ma come un «assurdo doppione delle Facoltà di lettere e filosofia»; l'esplosione della facoltà di Giurisprudenza in quanto la laurea rilasciata alla fine del corso permetteva di accedere a carriere amministrative, «per le quali non occorre in pratica una generale preparazione giuridica, mentre occorrerebbe una preparazione particolare a carattere amministrativo»; la proposta di istituire facoltà di Giornalismo o di Turismo, «per rispondere ad esigenze o ad interessi particolarissimi, con il rischio però di fare sorgere equivoci sul carattere e sul fine dell'istruzione superiore»²¹⁹ – dall'altro lato l'aumento della popolazione studentesca

²¹⁷ *Ibid.*

²¹⁸ Gianfranco Ferretti, *La crisi delle Università*, «Rinascita», X (1958), n.9

²¹⁹ *Proposte dei comunisti per una riforma democratica della scuola*, cit., p.60

, che il Pci considerava ormai insufficiente sia in rapporto alla demografia degli altri sistemi universitari, sia in rapporto alle esigenze dello sviluppo economico dell'Italia, il quale non era stato affatto affrontato da una riforma delle strutture e dall'aumento del personale universitario, il che aveva reso evidente i caratteri di «una scuola riservata a gruppi ristretti, orientata sul criterio di una soluzione classista»²²⁰. Da ciò derivava «non solo l'esclusione di interi strati sociali dall'accesso all'istruzione superiore, il fenomeno di una sorta di ereditarietà corporativa, gli inconvenienti del numero eccessivo di fuori-corso, della irregolarità del corso degli studi, ma soprattutto una limitazione drastica nella possibilità della scelta degli studi, e quindi una distorsione vera e propria nelle propensioni e nelle attitudini dei giovani, nonché una sfasatura gravissima tra la formazione dei laureati e le effettive necessità della Nazione», nonché il languire della ricerca scientifica²²¹.

Le soluzioni proposte dall'opuscolo del 1958 si impervivano sulla ristrutturazione dell'ordinamento delle facoltà in base alle effettive esigenze, ma soprattutto il riconoscimento pieno della doppia funzione dell'università e la creazione di due tipi differenti di diploma, a carattere professionale e scientifico: il primo – ottenibile in media dopo 4 anni – avrebbe consentito l'accesso alle professioni, condividendo solo un biennio o un triennio con i corsi a carattere scientifico. In alcune facoltà si sarebbe posto il problema della preparazione specifica degli insegnanti delle scuole secondarie, prevedendo un diploma apposito ottenibile con la frequenza di corsi sia a carattere pedagogico e didattico sia a carattere generale (es. storia delle scienze). Il titolo scientifico sarebbe stato ottenuto con ulteriori due anni di studio, spesi unicamente nella redazione di una tesi originale, ai quali avrebbero avuto accesso solo i migliori del corso inferiore. I due percorsi avrebbero dovuto sovrapporsi per un biennio o un triennio – per ogni professione si richiedeva la conoscenza delle basi scientifiche –, sarebbe stato sempre possibile il passaggio dall'uno all'altro e la laurea scientifica non avrebbe dovuto costituire un titolo particolare per l'accesso alle carriere professionali, in modo da evitare inutili sovraffollamenti²²².

Si andava poi a considerare la forma dei corsi (alleggerimento dei programmi, approfondimento qualitativo tramite la trasformazione dei corsi *ex cathedra* in corsi seminariali con l'ausilio degli assistenti, diminuzione delle materie obbligatorie, ma

²²⁰ *Bozza di Piano generale della scuola*, cit., p.45

²²¹ *Ibid.*

²²² *Proposte dei comunisti per una riforma democratica della scuola*, cit., pp.61-2

coordinazione delle materie affini riunite in gruppi di esami in comune); le politiche del personale, con la previsione di un radicale aumento del numero delle cattedre, dei posti di assistente ordinario, del riordino delle carriere e dei trattamenti economici, della figura del professore aggregato; lo sviluppo della democrazia nelle università con l'inserimento degli studenti nella vita democratica degli atenei e il riconoscimento giuridico della rappresentanza studentesca; «l'affermazione del valore produttivo della condizione di studente» e dunque di un presalario adeguato, forme assicurative per gli universitari, assistenza medica, collegi universitari, aumento delle borse, etc; l'autonomia delle università, che andava riaffermata, lasciando allo stato l'onere del finanziamento, le norme generali a determinazione del carattere dell'insegnamento e il piano dei singoli corsi, mentre ai consigli di facoltà – arricchiti dalla partecipazione degli aggregati – andava lasciato il compito di definire i piani di studio e di coordinare gli insegnamenti; la riorganizzazione degli istituti, che non avrebbero dovuto dipendere dalla singola cattedra, ai quali avrebbero dovuto fare capo più cattedre di materie affini²²³.

Con la redazione dell'opuscolo del 1958 la politica scolastica comunista entrava a pieno titolo nella «strategia delle riforme» tracciata da Togliatti all'VIII Congresso del 1956. Per quanto suscettibile di modifiche e di miglioramenti, il «Piano generale della scuola» abbozzava un modello di formazione che il partito avrebbe portato avanti, pur con interventi per nulla secondari, nei due decenni successivi. Esso riprendeva dal sistema sovietico il ruolo di coordinamento e indirizzo del sistema formativo affidato allo Stato, che avrebbe provveduto – tanto nelle strutture e nella ricerca, quanto nel diritto allo studio – a garantire un forte impegno finanziario, mentre incidevano sull'apertura del sistema scolastico le dinamiche della guerra fredda, che prima ancora dei sintomi del *boom*, aveva spinto i comunisti al superamento *de facto* della formula costituzionale dei «capaci e meritevoli», in favore dell'eliminazione totale dei «canali di scarico». La politica antidiscriminatoria si sostanziava nell'adozione del principio dell'unicità fino ai 14 anni e nell'indirizzo pedagogico storico-scientifico, in grado, secondo Antonio Gramsci, di consentire a tutti una comprensione «disinteressata» del mondo naturale e sociale, generalizzando così alle classi subalterne la possibilità di «dirigere e controllare chi dirige». L'istruzione superiore, infine, era votata all'acquisizione, già a partire dagli istituti medi superiori,

²²³ Ivi., pp. 62-4

dello spirito della ricerca, senza per questo rinunciare alla progressiva professionalizzazione che sarebbe dovuta proseguire nell'università, resa autonoma nelle direzioni della ricerca, e investita di una funzione al contempo scientifica e professionalizzante.

Per realizzare questo piano, i comunisti si erano dotati di uno strumento di intervento tecnico e di elaborazione ideale – la rivista «Riforma della scuola» – e di una tattica di allargamento della propria influenza all'interno della classe docente. Pur menomato dagli eventi del 1956, dalla perdita di risorse umane e non solo – si pensi alla chiusura, avvenuta nel 1958 – del settimanale «il Contemporaneo» –, pur minoritario e scarsamente influente nel mondo scolastico, il Pci aveva le carte in regola per giocare un ruolo non secondario nei «lunghi anni Sessanta» della scuola.

Capitolo II. Incalzando la Democrazia Cristiana (1958-1962)

1. Il piano della discordia

Nella vasta produzione storiografica sulle politiche scolastiche italiane, il 22 luglio 1958 – giorno della presentazione del Piano Decennale della scuola al Consiglio dei Ministri– spicca per il suo valore periodizzante. Il ddl di finanziamento, presentato dal Aldo Moro, ministro dell’Istruzione del II Governo di Amintore Fanfani, con i suoi 1386 miliardi di lire di incremento dei fondi per scuola e università, invertiva in parte la rotta rispetto all’assenza progettuale che aveva caratterizzato i governi precedenti nel campo educativo e provava a dare risposte concrete alle carenze strutturali della scuola pubblica italiana, sulla quale premeva un’augmentata domanda di istruzione. Che fosse un ministero democristiano a incaricarsi di pianificare la crescita della scuola statale, dopo anni di provvedimenti particolaristici e di corto respiro, non era un fatto di poco conto: esso andava a incrinare l’immagine di una Dc interessata unicamente alle fortune della scuola privata confessionale, sfidando i laici sul loro stesso campo. Il provvedimento interveniva in un quadro in cui i segnali della domanda di cambiamento si erano già da tempo manifestati a più livelli²²⁴. La coscienza della

²²⁴ Già all’inizio degli anni Cinquanta le inchieste parlamentari condotte dal socialdemocratico Roberto Tremelloni legavano miseria, disoccupazione e bassi livelli di istruzione generica e professionale, i cui livelli erano definiti «inverecondi». Secondo l’inchiesta l’84,9% delle forze di lavoro risultava sprovvisto di istruzione o in possesso appena dell’istruzione elementare; il 70% dei disoccupati erano manovali senza qualificazione alcuna e solo un operaio su dieci oltre i 40 anni era in possesso della licenza elementare. Vedi Giorgio Chiosso, *I cattolici e la scuola dalla Costituente al centrosinistra*, Brescia, La scuola, p.120. Nonostante l’incremento della quota di bilancio statale destinata alla scuola pubblica, realizzatosi durante gli anni Cinquanta (12% del 1958 contro il 9,7% del 1952), le strutture scolastiche erano ancora largamente insufficienti ad accogliere l’incremento di frequentanti. Nella media e nell’avviamento gli iscritti erano saliti dai 281.989 dell’anno scolastico 1954-6 ai 759.190 di dieci anni più tardi con un incremento di circa il 100% mentre nello stesso periodo negli istituti secondari di secondo grado si passava dai 288.269 ai 474.426 frequentanti (+65%) con una crescita percentualmente più significativa per gli indirizzi 759.190 di dieci anni più tardi con un incremento di circa il 100% mentre nello stesso periodo negli istituti secondari di secondo grado si passava dai 288.269 ai 474.426 frequentanti (+65%) con una crescita percentualmente più significativa per gli indirizzi di tipo tecnico e professionale. Di fronte a questa esplosione di iscritti l’aumento delle aule, che pure v’era stato, mostrava ancora carenze in notevoli proporzioni, stimate nel 41% rispetto al fabbisogno delle scuole elementari, nel 40% a livello di scuole secondarie inferiori, nel 28,6% e nel 17,5% rispettivamente per i tecnici e le scuole dell’istruzione classica *cfr.* Per l’analisi delle questioni edilizie pp.8-19 della relazione di Pedrazzi al IV convegno amici e collaboratori del Mulino (Bologna 29-30 novembre 1958) in Luigi Pedrazzi (a cura di), *Iniziative di governo e problemi della scuola secondaria*, Bologna, Il Mulino, 1958. I maestri erano passati da 122mila del 1945 a 180mila con un incremento del 47,3%, mentre gli insegnanti secondari erano diventati nel 1955 oltre 77mila, ma si trattava per la maggioranza di personale non di ruolo, assunto senza concorso, e spesso addirittura sprovvisto dell’abilitazione all’insegnamento, *cfr.* Luigi Ambrosoli, *La scuola in Italia dal dopoguerra ad oggi*, Bologna, Il Mulino, 1982, p.154. Per le cifre riguardanti i professori e Giovanni Gozzer, *Sviluppo della scuola e piano decennale*, Roma, Uciim,1959, pp.52-65 per quanto riguarda i maestri. In termini di *output* l’evasione dell’obbligo – pur avendo ricevuto, come anche l’analfabetismo, un

vastità delle discriminazioni e la necessità di superarle intervenendo in maniera strutturale sugli ordinamenti e sui contenuti della scuola pubblica italiana, anche grazie – come si è visto – ai segnali provenienti dall'estero, andava inoltre manifestandosi in strati sempre più larghi dell'intellettualità italiana, determinando l'emergere di quella che Giorgio Chiosso ha definito la «cultura della riforma»²²⁵. Tra i cattolici, a partire dalla Settimana sociale di Trento dell'autunno del 1955, si era timidamente manifestato un dissidio tra riformatori e conservatori intorno ai due temi della postelementare e della scuola statale, emerso poi in forma pubblica nel corso del conflitto sindacale del 1955-6.²²⁶ Influiwa inoltre il favore internazionale di cui andava

drastico ridimensionamento – si aggirava intorno a cifre ancora elevate. Nella scuola elementare le stime della rispettiva Direzione generale indicavano in 30-40.000 unità annue (e cioè tra il 4% e il 5%) gli evasori totali, mentre nelle scuole dagli 11 ai 14 anni frequentava il 60% della rispettiva coorte d'età, anche se il 29% di questi erano in ritardo con gli studi. Un'immagine, questa, che contrastava col netto avanzamento del tasso di passaggio al primo anno delle scuole secondarie superiori, salito al 31%, e che rappresentava al tempo stesso la fragilità della scolarità di base e la tendenza all'affollamento dei livelli di scolarità più elevati, specchio a sua volta di uno scarso assorbimento della manodopera qualificata nel tessuto produttivo. Anche nella stessa fetta di scolarizzati sussistevano situazioni di profonda disparità: le migrazioni verso il Nord del paese e il processo di industrializzazione – in atto nella seconda metà degli anni Cinquanta anche in alcune zone del Sud –, facevano sì che le scuole di avviamento registrassero un notevole incremento tra gli iscritti, tanto da superare nel complesso la popolazione della scuola media: nell'anno scolastico 1960-1 la distribuzione dei frequentanti la scuola preadolescente era la seguente: 45,7% media (684.377), 48,9% avviamento (730.800 unità), 5,4% postelementare (79.996 unità). Vedi Giorgio Chiosso, *I cattolici e la scuola*, cit., p.161. Nonostante questa crescita, era evidente la «vocazione umanistica» dello Stato che, mentre spendeva oltre 64mila lire all'anno per ogni alunno di scuola media, ne destinava soltanto 43mila per ciascun iscritto all'avviamento al lavoro. Anche nell'istruzione secondaria di secondo grado, la maggior cura riservata ai corsi liceali rispetto alle corrispondenti scuole tecniche e professionali era documentata, tra l'altro, dalle vistose differenze in ordine alla condizione giuridica degli insegnanti: infatti se nell'area classica i docenti di ruolo si aggiravano complessivamente intorno al 50%, negli istituti medi superiori tecnici e professionali la presenza del personale di ruolo risultava appena del 33% per i primi e del 26% per i secondi. cfr. U.A. Grimaldi, *Aspirazioni sbagliate nella scuola italiana*, in «Il Mercurio», n.115, 1956

²²⁵ Giorgio Chiosso, *I cattolici e la scuola*, cit., p.175

²²⁶ Del fronte riformatore facevano parte i dirigenti dell'Uciim, in particolare Gesualdo Nosengo, fortemente contrario ad incanalare vero una scuola senza sbocchi i figli dell'Italia rurale e più propenso ad una soluzione unitaria per la nuova scuola media. Nosengo riteneva che i cattolici, pur impegnandosi a rivendicare la libertà per la Chiesa di istituire proprie scuole, si dovessero spendere soprattutto nell'animare la scuola statale sulla linea di quella «presenza cristiana» definita negli ambienti dei Laureati Cattolici fin dagli anni Trenta e nel cui ambito si era formato il primo nucleo dirigente dell'Uciim. Sul lato opposto stavano, il rettore dell'Università Cattolica Padre Agostino Gemelli, i pedagogisti rappresentanti del cattolicesimo gentiliano come Mario Casotti e soprattutto i dirigenti dell'Aimc, convinti che per garantire l'obbligo alla massa crescente di iscritti occorresse istituire la sesta, settima e ottava classe elementare affidandola alla cura dei maestri. Vedi Giorgio Chiosso, *I cattolici e la scuola*, p.159. Le posizioni rinnovatrici presenti nell'Uciim furono amplificate dal Fronte della scuola, composto principalmente da professori delle scuole secondarie, che si era mobilitato nella primavera del 1955 sui problemi dello stato giuridico e che nell'inverno dello stesso anno si era scagliato contro la decisione dell'allora ministro della Pi, il socialdemocratico Paolo Rossi, di estendere la postelementare a tutte le province tramite circolare. Le critiche piovute sulla postelementare convinsero il ministro ad istituire una commissione di studio sulla scuola del preadolescente, la quale nel settembre 1956 produsse, dopo 5 mesi di lavoro, una netta bocciatura della postelementare – ridotta, in posizione marginale, a soluzione temporanea – ed una preferenza per una scuola media a carattere unitario e non predeterminante per il successivo svolgimento degli studi. Era quello un risultato importante che evidenziava l'esistenza di un fronte riformatore a carattere inter-ideologico: oltre ai laici Lamberto

godendo l'apertura dei sistemi scolastici, specialmente in quei settori intellettuali addentellati all'industria pubblica e privata italiana e fortemente influenzati dai modelli keynesiani. Questa tecnocrazia, alla cui formazione culturale in molti casi avevano concorso le grandi fondazioni culturali statunitensi²²⁷, puntava a risolvere il problema dello sviluppo economico italiano nella produzione di quadri dirigenti ed intermedi in grado di guidare e sorreggere con le competenze tecniche le trasformazioni produttive in essere²²⁸.

Borghi e Guido Calogero, si espressero contro la postelementare il pedagogista cattolico Vincenzo Sinistrero e rappresentanti dei Centri didattici nazionali come Giovanni Gozzer, Aldo Agazzi e Camillo Tamborlini. Vedi Giorgio Chiosso, *I cattolici e la scuola*, cit., p.185

²²⁷ Non va sottovalutata in questo senso l'influenza diretta delle grandi fondazioni culturali statunitensi (Carnegie, Rockefeller, Ford), e delle rappresentanze diplomatiche degli USA, che sceglievano spesso i loro interlocutori all'interno degli istituti di formazione e ricerca, stimolando la partecipazione degli studiosi italiani ai programmi di collaborazione transatlantica. Le collaborazioni – spesso a doppia valenza, culturale e diplomatica – pur rivolte alla formazione di quadri intellettuali di sicura fede atlantista, ebbero l'effetto non secondario di stimolare negli ambienti accademici una domanda di riforma dei sistemi formativi verso il modello americano. Fu infatti attraverso la cultura di tipo economico e tecnico espressa da istituzioni quali l'Iri, la Svimez e il Censis (per il mondo cattolico), o dai centri studi coinvolti nei programmi americani come «il Mulino» o le «Edizioni di Comunità», che giunse a manifestarsi la penetrazione delle forme di organizzazione scientifica e culturale statunitense all'interno del dibattito italiano. Per una ricognizione di lungo periodo sull'ingresso del modello accademico americano in Italia cfr. Andrea Mariuzzo, *Mito e realtà d'oltreoceano. L'Italia e il modello accademico americano nel Novecento*, «Memoria e ricerca», aprile 2015. Sulla strategia generale di penetrazione culturale statunitense negli ambiti scientifico-accademici cfr. John Krige, *American hegemony and the Postwar Reconstruction of Science in Europe*, Mit Press, Cambridge (Ma.), 2016, mentre per quanto riguarda la città di Bologna, sede del gruppo de «il Mulino» e della succursale della Johns Hopkins University cfr. Frédéric Attal, *Le modèle universitaire américain en Europe dans l'après-guerre: le cas de l'Italie*, in *Les universités en Europe du XIIIe siècle à nos jours, sous la direction de F. Attal, J. Garrigues, T. Kouamé, J.-P. Vittu*, Paris, Sorbonne, 2005, pp.225-236.

²²⁸ Il risultato più influente di quella cultura furono due studi, commissionati nel 1959 dal Ministro della Pi, Giuseppe Medici all'Associazione per lo Sviluppo Dell'Industria nel Mezzogiorno (Svimez), sul fabbisogno di manodopera qualificata nella produzione di merci e di servizi. Svimez, *Mutamenti della struttura professionale e ruolo della scuola: previsioni per il prossimo quindicennio*, Giuffré, Roma, 1961 e Id., *Trasformazioni sociali e culturali in Italia e loro riflessi sulla scuola*, Svimez, Roma, 1962. Gli studi furono redatti su incarico del Ministero della Pi nell'ambito di un programma promosso dall'Ocse. Se ne occupò una commissione composta: ci furono, oltre a Giovanni Gozzer, l'ingegnere Gino Levi Martinoli, ex manager della Olivetti e fratello di Natalia Ginzburg, Giuseppe De Rita e Pietro Longo, che nel 1964 fondano il Centro studi di investimenti sociali (Censis), gli statistici Gastone Miconi, Mario Milano, Tommaso Salvemini e Isidoro Franco Mariani. Il risultato fu una previsione abnorme: a fronte di una crescita economica sostenuta del 4,5% annuo e di un aumento complessivo dell'occupazione del 14% (concentrata esclusivamente nell'industria e nei servizi), l'indagine prescriveva un aumento del 140% dei quadri superiori, del 127% dei quadri intermedi, del 120% dei capi subalterni e del personale qualificato, e una diminuzione corrispondente (-56%) dei lavoratori generici. Poiché i dirigenti e i quadri intermedi dovevano essere provvisti di una laurea o di un diploma di scuola secondaria superiore, ne derivava che, nel quindicennio 1960-1975, l'Italia avrebbe dovuto disporre di 3.500.000 diplomati e laureati in più. Cfr. Luigi Ambrosoli, *La scuola in Italia dal dopoguerra ad oggi*, cit., p.94-95. La previsione dello SVIMEZ si rivelò in seguito completamente infondata. Secondo Marzio Barbagli, si trattò di un errore di percezione dovuto ai seguenti fattori: a) il periodo '51-'61 fu il primo dalla fine dell'800 in cui si era riusciti a riassorbire per lo meno la disoccupazione dei laureati; b) in molti paesi d'Europa si viveva un'effettiva penuria di forza lavoro intellettuale, per cui la classe dirigente italiana era stata influenzata su questo tema dagli organi dell'OECE; c) la particolare euforia con cui fu vissuto il miracolo economico; d) l'ideologia dello SVIMEZ, che metteva in risalto come l'istruzione per tutti fosse non solo giusta ma economicamente conveniente, fu fatta propria dai gruppi politici della sinistra ai fini di ridurre il carattere discriminatorio

Il Piano Decennale godeva dunque di riflesso del clima intellettuale di cambiamento che procedeva dallo stesso mondo cattolico²²⁹ e che avrebbe avuto ulteriore sviluppo nel principio della programmazione scolastica sancito dalla legge stralcio 1073 del 24 luglio 1962. Una parte della storiografia²³⁰, muovendo principalmente da documenti di fonte ministeriale, ha però legato in un rapporto di co-implicazione troppo diretto il Piano del 1958 alla successiva stagione della programmazione scolastica e delle riforme, senza considerare le reticenze del provvedimento, specchio a loro volta della solidità di quelle forze sociali e politiche in grado di porre un freno alla democratizzazione delle strutture sociali del Paese, né tantomeno le caratteristiche della cultura del partito di governo, quella cattolica, più incline alla continuità che alla rottura.

Se infatti non va taciuto il carattere di novità del Piano, esso tuttavia presentava grosse lacune nello sforzo di bilancio, nei finanziamenti occulti agli istituti privati e nell'assenza di un'organica riforma della scuola che ne orientasse le direzioni di spesa.²³¹ Quell'ambiguità era il riflesso più generale del clima politico segnato da trasformazioni economiche e sociali profonde, che conferivano al vecchio schema politico centrista una latente instabilità, dalla quale la Dc poteva uscire o lasciandosi tentare da soluzioni autoritarie, o allargando la base sociale della maggioranza parlamentare verso la sinistra e dunque verso quella larga fetta delle classi popolari da questa organizzata. Dopo le elezioni del maggio 1958, segnate dal crollo delle destre e dalla crescita di Dc e Psi, il nuovo Governo guidato da Amintore Fanfani sembrava indirizzato verso la seconda strada, essendosi presentato con un programma dal carattere più riformista rispetto a quelli dei governi precedenti. L'accordo di governo siglato con i socialdemocratici preludeva – almeno nelle intenzioni del capo del governo e segretario della DC – ad un'apertura a sinistra nei confronti dei socialisti, per i quali il «patto d'azione» con il Pci si era risolto in un semplice «patto di consultazione» dopo i fatti d'Ungheria.

del sistema scolastico italiano. Vedi Marzio Barbagli, *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia (1859-1973)*, Bologna, Il mulino, 1976, pp.305-351.

²²⁹ Redattore materiale del Piano fu Giovanni Gozzer, messo a capo dell'Ufficio studi e programmazione della Pubblica amministrazione, cattolico dall'approccio laico, cosmopolita e manageriale alle questioni scolastiche

²³⁰ Mi riferisco in particolare alle interpretazioni di Daria Gabusi, *La svolta democratica nell'istruzione*, cit. e di Angelo Bianchi, Luciano Pazzaglia e Roberto Sani, *Scuola e società nell'Italia unita*, cit.

²³¹ Così secondo l'analisi di Tristano Codignola, *Nascita e morte di un piano: tre anni di battaglia per la scuola pubblica*, Firenze, La Nuova Italia, 1962, p.69, e secondo i fabbisogni dettati dallo Svimez.

Le intenzioni di apertura a sinistra di Fanfani, con le quali anche il Ministro della Pubblica Istruzione Aldo Moro era concorde, dovevano però contemperarsi con l'esistenza di un fronte apertamente contrario, che si alimentava del veto dei vescovi²³², dell'indisponibilità americana – che non cambiò affatto nell'immediato con il passaggio della presidenza al democratico John F. Kennedy –²³³ e dell'ostilità manifesta degli industriali italiani nei confronti di qualsiasi apertura che amplificasse l'attivismo fanfaniano in campo economico.²³⁴ Il tentativo di Fanfani venne così rigettato non solo dalle sinistre, che ne consideravano il programma ancora fortemente influenzato dalla «destra economica»²³⁵, ma anche e soprattutto da quella parte della Dc che rischiava di perdere peso nella vita del partito. Il riformismo di governo fanfaniano si era infatti sviluppato parallelamente al tentativo di trasformare la Dc in un moderno partito di massa sotto la guida di Fanfani stesso, innescando la reazione degli elementi contrari al suo disegno. La reazione interna alla Dc si manifestò con la nascita di una nuova corrente, quella dei dorotei, e le dimissioni nel gennaio 1959 dello stesso Fanfani da presidente del Consiglio e da segretario del partito. L'evoluzione del partito cattolico da partito di notabili a partito di massa, sfociava nella forma di una grande organizzazione fondata sull'equilibrio tra correnti, concepite non su base ideologica, bensì come strumento di mobilitazione di un consenso ramificato di tipo clientelare.²³⁶

Se nell'immediato il Pci assunse nei confronti del Governo Fanfani un atteggiamento ostile²³⁷, negli organismi direttivi ci si interrogava sul comportamento da tenere di fronte all'apertura a sinistra della Dc, cui i risultati elettorali fornivano un carattere di ineluttabilità. In una riunione della Direzione del partito, nel settembre 1958, Gian Carlo Pajetta tracciava un programma di riforme prorogabili che avrebbe dovuto costituire il prezzo della collaborazione del Pci – a partire dalla non opposizione – con un governo di centro-sinistra: la creazione di una legislazione posta a tutela degli operai, l'istituzione delle regioni, la nazionalizzazione dei monopoli, un

²³² Piero Craveri, *La Repubblica dal 1958 al 1992*, Torino, Utet, p.48. Cfr. anche Augusto D'Angelo, *Moro, i vescovi e l'apertura a sinistra*, Roma, Studium, 2005

²³³ Francesco Bello, *Fabio Luca Cavazza e il veto americano nella formazione del centrosinistra italiano*, «Il Mulino», n.2, agosto 2015, p.193

²³⁴ Piero Craveri, *La Repubblica dal 1958 al 1992*, cit., pp.140-44. Fanfani nel 1956 aveva creato il Ministero delle Partecipazioni Statali e sottratto alla Confindustria il controllo delle aziende Iri, che passavano dal 1 gennaio 1958 sotto controllo ministeriale.

²³⁵ Luigi Pintor, *Il programma di governo liquida le riforme di struttura*, «L'Unità», 28 giugno 1958

²³⁶ Luigi Musella, *Formazione ed espansione dei partiti*, in *Storia dell'Italia Repubblicana*, vol.2, Torino, Einaudi, 1995, p.179

²³⁷ Pintor, *Il programma di governo liquida le riforme di struttura*, cit.

piano economico che desse garanzie e risposte precise, l'elaborazione di una legislazione sanitaria e assistenziale confacente alle esigenze del momento e la riforma del sistema scolastico²³⁸. Tale posizione, che andò maturando tra i dirigenti del Pci fino ad essere assunta all'inizio del 1960 quale linea ufficiale del IX Congresso, tendeva a distinguere il blocco rappresentato dalla Dc tra settori conservatori e quelle «forze cattoliche progressive», che – ad essi uniti da un artificiale «interclassismo» – vedevano però «la necessità delle riforme da noi proposte e si decidono ad agire per attuarle»²³⁹.

La necessità di stabilire il contatto con le forze cattoliche era andata maturando già dal 1955 tra i dirigenti del partito che più si occupavano di scuola, un settore che più di altri esponeva il Pci al contatto con «gruppi sociali non proletari», gli insegnanti, nei cui sindacati e nelle cui associazioni professionali l'egemonia cattolica si intrecciava con un alto grado di corporativismo. Si può collocare a cavallo di quell'anno l'abbandono di un posizionamento fondato unicamente sull'anticlericalismo, che lasciava il posto alla ricerca di proposte concrete sulle quali fondare l'unità con quelle «forze cattoliche progressive» presenti nella scuola. Se la critica alla Settimana sociale di Trento era stata di carattere puramente anticonfessionale²⁴⁰, il Comitato Centrale del novembre 1955 aveva individuato nelle

²³⁸ Massimiliano Marzillo, *L'opposizione bloccata. Pci e centro-sinistra*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2012, p.24

²³⁹ Togliatti, in occasione del IX Congresso del gennaio 1960, promosse la costituzione di una «nuova maggioranza democratica» nel paese, che, rompendo con il centrismo, comprendesse in una coalizione di governo quella parte della DC disposta a portare avanti le «riforme di struttura». La proposta era in primo luogo rivolta alle forze cattoliche, con le quali il Pci si dichiarava disposto a una collaborazione anche indiretta, purché venissero a cadere «quelle barriere artificialmente erette per la guerra fredda», ossia l'esclusione dei comunisti dalla maggioranza di governo. Mentre verso i socialisti si manteneva aperta la polemica sulla necessità di non rompere l'unità di classe, sviluppando insieme grandi lotte di massa in grado di imporre i temi politici, qualunque fosse la maggioranza di governo. Vedi Piero Craveri, *La Repubblica dal 1958 al 1992*, cit., pp.75-82; La strategia di Togliatti si basava su una disamina delle linee emergenti nella DC, in cui egli intravedeva l'esistenza di «forze cattoliche progressive, che vedono la necessità di riforme da noi proposte e si decidono ad agire per attuarle». Con queste forze si poteva pensare a una «collaborazione indiretta», sintetizzata nella formula della risoluzione politica del IX Congresso: «i comunisti dichiarano di essere disposti ad appoggiare un governo che dia alle forze popolari garanzia di realizzare questo programma, anche se ad esso partecipano soltanto il PSI e non il PCI». I punti sottolineati da Togliatti furono l'attuazione dell'ordinamento regionale; una legge sulla libertà sindacale nei luoghi di lavoro; la nazionalizzazione dei grandi monopoli elettrici e delle fonti di energia; un piano di sviluppo economico; la riforma fiscale e della previdenza sociale. Vedi *Il rapporto di Togliatti*, «L'Unità», 31 gennaio 1960. L'avversario era quindi individuato in quella parte della DC più legata al Vaticano e agli industriali, alla cui egemonia andavano sottratte le «forze cattoliche progressive», spezzando «l'unità coatta del movimento cattolico». A questo fine, le tesi del fronte unico e del fronte popolare andavano abbandonate, essendo necessaria la collaborazione con gruppi sociali non proletari, verso i quali il Pci doveva operare un'azione di tipo egemonico. Massimiliano Marzillo, *L'opposizione bloccata*, cit., pp. 24-29

²⁴⁰ Vedi l'intervento di Antonio Banfi in Ap, Senato della Repubblica, II legislatura, Discussioni, 21 ottobre 1955, Banfi (Pci), p.13386. *cfr.* anche Giorgio Chiosso, *I cattolici e la scuola*, cit., p.160

posizioni dell'Uciim sulla scuola del preadolescente un punto in comune con la proposta di scuola unica del Pci. In quell'occasione Alicata aveva affermato come la lotta «contro la clericalizzazione dello Stato italiano» si dovesse conciliare con la lotta per l'unità col mondo cattolico²⁴¹, in particolare con l'Uciim, i gruppi giovanili aderenti alla DC e alle Acli, il sindacalismo cattolico meno corporativo presente sia nel Snsu sia nel Sinascei²⁴².

Dunque, al momento della presentazione del Piano decennale al Senato da parte del Governo, il Pci scelse di non adottare l'atteggiamento di totale opposizione che aveva tenuto nel periodo gonelliano, mantenendo piuttosto due piani di critica distinti. Da un lato ripercorse – tramite «Riforma della scuola», alla cui redazione era stato affidato lo studio della legge – il vecchio solco dell'anticlericalismo, criticando aspramente la presenza di finanziamenti occulti alle scuole confessionali, tramite trasferimenti per le scuole materne o tramite l'erogazione di borse di studio per le famiglie a basso reddito.²⁴³ Da un altro lato, però, si concentrò sulle insufficienze del provvedimento, considerato – secondo un giudizio largamente condiviso nel mondo della pedagogia laica – insufficiente e demagogico, poiché – calcolando dall'alto il fabbisogno materiale del sistema scolastico – non teneva in considerazione il fabbisogno reale delle strutture scolastiche e i costi che una riforma degli ordinamenti avrebbe comportato:

«Sarebbe [...] un errore – scriveva Francesco Zappa su «Riforma della scuola» – che i movimenti democratici assumessero un atteggiamento di aprioristica negazione: il piano Fanfani, proprio per la sua grave insufficienza qualitativa, per la sua ambiguità richiede un impegno di lotta tutto particolare, perché non sia lasciato come strumento di una politica integralista, ma pur nei suoi limiti quantitativi sia posto al servizio di una politica di rinnovamento democratico. Per questo occorre battersi in Parlamento e nel Paese, contrapponendo ai provvedimenti integrativi del governo per la tutela della scuola un piano generale ed organico di riforma in una prospettiva concreta ed avanzata: prospettiva cui guardano le «Proposte dei comunisti per una riforma democratica della scuola», e le sue proposte di tutti i movimenti che, in questi anni, si sono battuti per un rinnovamento di fondo della scuola italiana. Spostare il centro d'interesse dalle singole provvidenze al piano generale di riforma ci sembra debba essere oggi l'obiettivo della lotta democratica. [...] Quel piano, anche se attuato, non basta a mutare la faccia della scuola.»²⁴⁴

²⁴¹ Mario Alicata, *La riforma della scuola*, cit., p.50

²⁴² Vedi il *Documento finale del Convegno degli insegnanti comunisti del 11 dicembre 1959*, in Apc, 1959, *Commissione culturale*, 11 dicembre, mf 459, p.1970

²⁴³ Francesco Zappa, *Un piano senza prospettive*, «Riforma della scuola», 1958, n.8-9

²⁴⁴ Zappa. Cfr. Natta, *Il piano e la riforma*, «Riforma della scuola», 1958, n.10

Rovesciando dunque il giudizio a suo tempo rivolto alla riforma Gonella, il Piano decennale era descritto dal Pci una «spesa senza riforma», proprio a causa dell'assenza di un piano definito di rinnovamento degli ordinamenti che accompagnasse lo stanziamento dei fondi. Era questa, come emerge in maniera chiara dai documenti interni, la questione principale intorno al quale i comunisti intendevano strutturare un'opposizione al governo in grado di coinvolgere anche gli insegnanti cattolici. Già nel giugno del 1958, nel momento in cui andava siglandosi l'accordo di governo tra Psdi e Dc, la Sezione culturale annunciava al convegno annuale degli insegnanti comunisti la presentazione di una serie di disegni e proposte di legge inerenti la scuola.²⁴⁵ Nell'ottobre dello stesso anno, Mario Alicata poneva tra gli obiettivi principali della politica culturale del partito la «realizzazione di un vasto movimento unitario per una riforma democratica della scuola» paventando la presentazione di quattro disegni di legge, a partire da quello inerente la riforma della scuola dell'obbligo²⁴⁶. Una volta presentato il Piano Decennale, Alicata si convinse a giocare d'anticipo, convocando d'urgenza la Sottocommissione scuola per il 17 novembre 1958 per lo studio e la realizzazione di un disegno di legge sulla scuola obbligatoria fino al 14° anno, col fine evidente di condizionare il dibattito politico sul tema, prima che fosse il Governo a presentare un suo progetto.²⁴⁷

L'azione del Pci non si limitava più dunque alla difesa della scuola pubblica dalle mire del confessionarismo, ma puntava a condizionarne lo sviluppo. Tale obiettivo

²⁴⁵ Divisi in «progetti di legge che difficilmente faranno parte del programma governativo» e «progetti di legge che potrebbero far parte del programma governativo». Del primo gruppo facevano parte la legge sulla parità scuole private (e sull'esame di stato) e la legge sullo stato giuridico degli insegnanti (inerente la libertà di insegnamento). Del secondo la legge sulla scuola media unica obbligatoria, intesa legge organica riguardante anche la determinazione, attraverso i programmi, del contenuto dell'insegnamento; un piano ad essa connesso per l'edilizia scolastica; una riforma dell'istituto magistrale che assicurasse una seria preparazione degli insegnanti e una legge sulla scuola materna; quindi una legge per garantire ai capaci e meritevoli la prosecuzione degli studi (convitti nazionali e borse di studio); e infine una legge sull'istruzione professionale. Vedi la *Relazione sul convegno degli insegnanti comunisti (Frattocchie 29-30 giugno 1958)*, in Apc, 1958, *Commissione culturale*, 14 luglio, mf 0453, p.1653

²⁴⁶ Gli altri tre avrebbero dovuto riguardare la definizione della parità scolastica, l'incremento delle borse di studio e l'istituzione di un sistema di assistenza scolastica, la definizione dei poteri del parlamento sui programmi scolastici. Vedi *Piano di lavoro autunno 1958 – primavera 1959*, in Apc 1958, *Commissione culturale*, 31 ottobre, mf 0453, p.1663-65

²⁴⁷ Vedi *Convocazione d'urgenza dei componenti della sottocommissione scuola, 17/11/1958*, in Afgr, Scuola e politica scolastica, Organismi nazionali. Il testo della convocazione è piuttosto eloquente circa la tattica seguita da Alicata: «si tratta, come comprendi, di cosa della massima importanza, essendo questo il primo progetto di legge che noi presenteremo al Parlamento in attuazione del nostro piano organico di riforma della scuola: e della massima urgenza, non potendosi ritardare la presentazione del nostro progetto rispetto a quella del cosiddetto 'piano decennale'». *Ibid.*

necessitava un'azione volta ad indurre – in primo luogo tra il personale scolastico e gli intellettuali – uno schieramento favorevole «ad una politica di riforme strutturali» che modificassero e rinnovassero «l'attuale condizione della pubblica istruzione italiana»²⁴⁸. Quella che tradizionalmente era stata l'«organizzazione di massa» di riferimento del Pci tra i settori laici della cultura, l'Adsn, non godeva però di ottima salute. Allo scarso potere di influenza nella categoria insegnante si affiancavano i pesanti riflessi della crisi del patto d'azione tra comunisti e socialisti, incrinatosi definitivamente con i fatti del 1956, che minacciarono la vita stessa dell'associazione. Alla vigilia delle elezioni del Cspi dell'aprile 1958 si consumava infatti la rottura degli equilibri tra esponenti delle due principali forze politiche della sinistra, con le dimissioni del socialista Giuseppe Petronio dalla presidenza dell'associazione, e la decadenza delle liste elettorali a causa del ritiro di molti candidati socialisti.²⁴⁹ Secondo il Pci la crisi di Adsn – che apparentemente era generata da diverbi di carattere personale tra Manacorda e Petronio²⁵⁰ – era stata in realtà il riflesso di un «vecchio difetto di chiarezza politica» presente *ab origine* nel fronte laico, il quale era sorto su posizioni polemiche e difensive nei confronti dell'egemonia cattolica, ma era in fondo privo di un progetto fattivo di riforma della scuola.²⁵¹

Nonostante l'asprezza delle polemiche, nel novembre del 1958 il direttivo dell'Adsn si costituiva in comitato promotore di un nuovo Congresso, con il fine di dare vita a una nuova associazione volta alla «riforma democratica di tutta la scuola italiana, dagli asili alle università».²⁵² Il Congresso, effettivamente tenutosi il 20-21 marzo del 1959, portava alla fondazione, avvenuta alla fine dello stesso anno, della Associazione di difesa e sviluppo della scuola pubblica italiana (Adesspi), che sorgeva «su base più larga di Adsn», con l'intesa tra comunisti, socialisti, radicali, repubblicani e democratici di varie tendenze²⁵³. Essa si proponeva di promuovere «una battaglia

²⁴⁸ *Documento finale Convegno insegnanti comunisti* in Apc, 1959, *Commissione culturale*, 11 dicembre, mf p459, pp.1970-7

²⁴⁹ Angelo Semeraro, *Il mito della riforma*, cit., pp. 166-8

²⁵⁰ La crisi era stata innescata dalle dimissioni di Petronio avvenute alla vigilia delle elezioni del Cspi del 1958, in polemica con il Pci, che insisteva per l'inserimento nelle liste dei parlamentari Stello Lozza (Pci) e Anna Matera (Psi). La decisione era stata legalmente votata, anche se in precedenza lo stesso Manacorda – che partecipava alla vita dell'associazione per conto del Pci – e altri comunisti, si erano trovati d'accordo con lo stesso Petronio sulla non caratterizzazione politica delle candidature. *Ibid.*

²⁵¹ *Relazione sul convegno degli insegnanti comunisti (Frattocchie 29-30 giugno 1958)* in Apc, 1958, *Commissione culturale*, 14 luglio, mf 0453, p.1657

²⁵² Semeraro, *Il mito della riforma*, cit., p.168

²⁵³ *Nota informativa sulla nuova Associazione per la scuola* in Apc, 1959, *Commissione culturale*, 15 aprile, mf 0459, p.1930-4

politica e culturale che non si arresti alla difesa dell'attuale scuola sti stato, ma ne postuli il rinnovamento».²⁵⁴

Al di là dello sforzo organizzativo profuso dai partiti nella fondazione dell'Adesspi – in particolare dai comunisti, che coinvolsero tanto gli intellettuali quanto gli insegnanti aderenti al Pci allo scopo – il superamento positivo della crisi di Adsn fu reso possibile dalla diffusione di una «cultura della riforma» di stampo laico. Lo sforzo di elaborazione del Pci avvenuto nel corso del 1955 aveva riscosso già a partire dal IV Congresso dell'Adsn, svoltosi a Napoli nel 1956, un ampio consenso circa la centralità della scienza e il carattere unitario che avrebbero dovuto informare la nuova scuola media.²⁵⁵ Tali conferme si erano intrecciate con il crescente interesse di intellettuali «di terza forza», come il processo che nel 1956 gli «Amici» de «il Mondo» – rivista culturale a carattere laico e liberale – avevano tentato alla scuola, e che aveva coinvolto in uno sforzo di sintesi, intellettuali del calibro di Lamberto Borghi a Guido Calogero, o il lavoro svolto dalla rivista «Scuola e città» sui temi dell'attivismo pedagogico. Dai ranghi della rivista proveniva il fiorentino Tristano Codignola, figlio di Ernesto, che nel 1958 entrava in Parlamento nelle fila del Psi con un programma scolastico che mutuava da quello del Pci l'enfasi sui temi della riforma degli ordinamenti, rispetto ai quali perdeva centralità la difesa intransigente del principio della laicità della scuola, di cui i socialisti e in particolare Codignola si erano fino a quel momento considerati tra i primi depositari, a conferma di un generale cambiamento delle priorità.

Il dibattito sulla scuola, nel mondo laico, ma non solo, si andava infatti arricchendo di nuove questioni, inerenti, più che il principio di laicità, il funzionamento della scuola pubblica. Nel 1959 prendeva quota il dibattito sulla scuola media, per iniziativa del Pci, che a febbraio presentava il progetto di riforma della scuola dell'obbligo firmata da Ambrogio Donini e Cesare Luporini²⁵⁶. Inoltre nel

²⁵⁴ *Ibid.* Il comitato direttivo della nuova associazione era composto per quote rigidamente partitiche. Per il Pci 5 componenti: Marcello Cini, Lucio Lombardo Radice, Dina Bertoni Jovine, Antonio Durante, Cantoni; per il Psi 9 componenti: Ballantini, Walter Binni, Gabriele Pepe, Santori, Macchiorro, Arbanisich, Pagliuzzi, Muscetta, Rodelli, Laporta; per il Pri 2 componenti: Gregory e Piccardi; per i radicali 4 componenti: Calogero; Gino Frontali; Cleto Carbonara; Monteverdi; 4 erano gli indipendenti: Aldo Capitini, Agnelli, Piccinato e Raghianti. La presidenza era occupata da: Raghianti, Capitini, Jovine, Ballantini e Muscetta.

²⁵⁵ Al Congresso Petronio aveva fornito una valutazione positiva del lavoro fatto dai comunisti, i quali a suo avviso erano stati in grado di determinare un nuovo indirizzo nell'Adsn stessa. Vedi G Petronio, *Scuola e società*, «La voce della scuola democratica», 1-20, 1956

²⁵⁶ Senato della Repubblica, *Disegno di legge (Istituzione della scuola obbligatoria statale dai 6 ai 14 anni*, n.359, III Legislatura, 21 gennaio 1959

giugno 1958 la disposizione²⁵⁷, avvenuta su iniziativa del Ministro Aldo Moro, dell'insegnamento dell'educazione civica in due ore mensili separate, rinfocolava la polemica circa la necessità di estendere alla contemporaneità lo studio della storia²⁵⁸.

Quello dell'aggiornamento dei programmi di storia alla contemporaneità era un tema che toccava il sentimento profondo di una generazione di politici e pedagogisti che avevano vissuto in prima persona l'antifascismo e consideravano la conoscenza della Resistenza e della lotta di liberazione quale strumento fondamentale del consolidamento della democrazia italiana. Come rivelavano due importanti convegni tenutisi nel corso del 1959, non solo dal Pci, ma da tutto un mondo di uomini provenienti da diverse tradizioni e culture politiche, veniva la comune attribuzione al sistema scolastico di una funzione civile generale consistente nell'estirpare quegli elementi di lungo periodo che avevano consentito il fascismo: l'ignoranza diffusa delle masse popolari, il conformismo e la scarsa attitudine democratica della piccola e media borghesia italiana.²⁵⁹ La preoccupazione per la non conoscenza del passato – come

²⁵⁷ D.P.R., del 13 giugno 1958, n. 585

²⁵⁸ Il Pci – secondo un giudizio largamente condiviso nel mondo pedagogico laico – considerava positivo il fatto che la Costituzione entrasse nelle scuole, ma non come «un principio filosofico astratto e generico» bensì adeguatamente inserita «nel contesto della vicenda storica», ossia «nello spirito della Resistenza e della lotta contro il fascismo». Giovanni Urbani, *Educazione civica*, in «Riforma della scuola», IV (1958), n.12. Ciò era però impossibile dato la scarsa centralità data alla materia – alla quale erano dedicate solo 15 ore all'anno da sottrarre alle ore di storia, e che per di più non rientrava nell'esame di stato – e soprattutto a causa dell'assenza della storia più recente dai programmi e quindi dai manuali di educazione civica, la cui disamina impietosa rivelava uno «spirito di conservazione gretto e meschino» volto a far diventare l'Educazione civica «una specie di codice delle garbate maniere sociali». *Ibid.* Sull'educazione civica nei manuali scolastici *cfr.* anche Raffaele Sciorilli Borelli, *Educazione civica in via di esperimento*, «Riforma della scuola», V (1959), n.1; Roberto Battaglia, *La questione essenziale: rispettare la Costituzione*, «Riforma della scuola», V (1959), n.1; Floriana Signori, *Ancora sui testi di educazione civica*, «Riforma della scuola», V (1959), n.1. Scriveva a tal proposito Ada Marchesini Gobetti, che «l'insegnamento della Costituzione è necessariamente legato a quello della storia: e al professore di storia è stato quindi giustamente affidato. Si è però – abbastanza stranamente – dimenticato che l'insegnamento della storia nella scuola media inferiore si arresta al 1914: sicché rimane assurdamente scoperto proprio il periodo che ha portato alla Costituzione attraverso il fascismo e le lotte della Resistenza». Ada Marchesini Gobetti, *La Repubblica di Platone*, in «Riforma della scuola», IV (1958), n.12

²⁵⁹ Luca Baldissara, *L'insegnamento della storia contemporanea e le alterne vicende del manuale nell'Italia Repubblicana*, in *La storia contemporanea tra scuola e università. Manuali, programmi, docenti*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2004, pp.45-6. Secondo Roberto Battaglia del Pci, la situazione di esclusione dai programmi del passato recente del paese era un evento «mai verificatasi nella scuola pubblica sin dalle sue origini». E, se pure in alcuni manuali erano stati inseriti riferimenti a quel periodo, ciò era avvenuto nelle forme di un ambiguo oggettivismo (dove «l'essere obiettivi significa dare un colpo al cerchio e uno alla botte»), di una «pedagogia del nascondimento» che occultava «le violenze della persecuzione fascista, gli orrori delle guerre imperialistiche, la costante lotta condotta dall'antifascismo per salvare l'Italia dalla catastrofe». Concludeva dunque Battaglia che «l'insegnamento della Resistenza, inserito nell'ambito della storia contemporanea, deve essere concepito come insegnamento formativo essenziale per le nuove generazioni, come l'unico capace di fornire ad esse quella guida intellettuale che oggi manca [...] essa [la Resistenza] deve essere necessariamente trattata con la stessa ampiezza che viene assegnata nei testi scolastici allo studio della storia del primo Risorgimento», *Ibid*

dimostravano iniziative di successo²⁶⁰ – costituì un forte collante per lo schieramento che nel dicembre del 1959 si oppose all'approvazione al Senato del Piano Decennale, ottenuto grazie ai voti dei neofascisti del Msi, sui quali si rese l'effimera vicenda del governo Tambroni.

La sollevazione del luglio '60 e la caduta del Governo Tambroni²⁶¹, sviluppandosi all'incrocio tra presente e memoria antifascista, ebbero dunque effetti immediati sulle politiche scolastiche. Il nuovo Governo Fanfani, composto da soli esponenti democristiani, con l'appoggio esterno di Psdi, Pli e Pri e con l'astensione dei monarchici e quella assai significativa dei socialisti, si mostrò infatti fin da subito più attento al problema dell'educazione delle giovani generazioni. Ciò avvenne a partire dalle dichiarazioni programmatiche del nuovo Presidente del consiglio alla Camera, che prendevano in considerazione in maniera più consistente rispetto al passato le istanze delle opposizioni al Piano decennale, intimando ai partiti di adottare «un largo spirito di reciproca comprensione» nei confronti delle posizioni altrui.²⁶² A conferma della maggiore preoccupazione rivolta ai problemi scolastici, il ministro dell'istruzione, Giacinto Bosco, si impegnava sin da subito a varare una serie di provvedimenti migliorativi, tra cui la Circolare n.443 del 19 novembre 1960, la quale stabiliva che la storia poteva essere insegnata oltre il 1918, ma non per le scuole di ogni ordine e grado – come chiedevano comunisti e socialisti²⁶³ –, bensì solo per i

²⁶⁰ Come quella promossa dall'Unione culturale, dal Circolo della Resistenza e dalla Consulta di Torino, che dall'aprile al giugno 1960 inaugurarono presso la Galleria civica d'arte del capoluogo piemontese un ciclo di lezioni sulla storia recente del paese. Organizzato da Franco Antonicelli, con interventi di resistenti come Bobbio, Pajetta, Terracini e Basso, il corso *Trent'anni di storia italiana (1915-1945)*, venne presto trasferito al Teatro Alfieri per l'inatteso afflusso di spettatori accorsi, circa tremila. *Trent'anni di storia italiana (1915-1945): dall'antifascismo alla Resistenza. Lezioni con testimonianze presentate da Franco Antonicelli*, Torino, Einaudi, 1961

²⁶¹ La crisi politica che avvolse la Dc dopo le dimissioni di Fanfani e che impediva, nell'immediato l'apertura a sinistra, si risolveva, il 29 aprile 1960, nella nascita del Governo Tambroni, monocoloro democristiano che si reggeva sul solo appoggio Movimento sociale italiano (Msi). Le aperture dei democristiani nei confronti del neofascismo – con la previsione di un Congresso del Msi a Genova, città medaglia d'oro della Resistenza – provocarono la reazione di massa del giugno-luglio '60 e le conseguenti dimissioni di Tambroni.

²⁶² «Per il dibattito pre-elettorale e per decisione del primo Governo costituitosi dopo le elezioni del 1958, la terza legislatura della Repubblica sembrava destinata a caratterizzarsi per un decisivo impulso alla risoluzione dei più gravi problemi della scuola. Crisi ricorrenti e accesi dibattiti hanno impedito che il piano decennale per la scuola, presentato nell'autunno 1958, ottenesse più che l'approvazione del Senato. Il Governo si propone di agevolare la conclusione dell'esame del piano anche da parte della Camera, sia pure con emendamenti in corso di esame da parte della Commissione, e rispetto ai quali i partiti impegnati a sostenere il Governo hanno dichiarato di volersi comportare con largo spirito di reciproca comprensione». Ap, Camera dei Deputati, II Legislatura, Discussioni, 2 agosto 1960, Fanfani (Presidente del Consiglio dei Ministri), p.16125.

²⁶³ Il 12 febbraio 1960 comunisti e socialisti presentavano congiuntamente alla Camera la proposta di legge n.2010, *Disposizioni per l'integrazione dei programmi relativi all'insegnamento della storia*, che prevedeva l'aggiornamento dei programmi alla contemporaneità per ogni ordine e grado scolastico.

licei e gli istituti magistrali, a sottolineare tanto la novità della situazione politica generata dalle giornate del giugno-luglio '60, quanto la persistenza di una vocazione umanistica nella maggioranza, a sua volta specchio della vischiosità degli equilibri di governo²⁶⁴.

La cesura del 1960 aveva effettivamente restituito una nuova centralità alle politiche scolastiche, mai, prima di allora, così intrecciate con la questione giovanile. Un nuovo attore si andava infatti affermando come soggetto storico: una generazione perlopiù urbana, molto più scolarizzata della precedente, figlia del *baby boom*, nata e cresciuta in una società a cavallo tra la penuria del Dopoguerra e la società dei consumi, segnata dalla paura del pericolo atomico²⁶⁵. Nelle piazze di luglio avveniva il primo incontro tra questi «ragazzi dalle magliette a strisce» e l'antifascismo, che tra i giovanissimi assumeva un accento diverso rispetto a quello dei resistenti: non unicamente un sentimento volto alla difesa delle conquiste ottenute, quanto un'ansia di riallinearsi con i fermenti del mondo esterno e un rifiuto della conservazione incarnata dalla formula di governo Tambroni.²⁶⁶ Anche nelle università e nella scuola la spinta giovanile si fece sentire, seppure, a differenza di quanto sarebbe avvenuto durante il Sessantotto, ciò avvenne prevalentemente nell'alveo delle organizzazioni preesistenti²⁶⁷.

²⁶⁴ Secondo la circolare l'ultimo anno di insegnamento della storia doveva incentrarsi su «la guerra mondiale, la Resistenza, la lotta di liberazione, la Costituzione della Repubblica italiana, ideali e realizzazioni della democrazia, tramonto del colonialismo e nuovi stati del mondo, istituti ed organizzazioni per la cooperazione tra i popoli, comunità europea». Da quel momento, nuovi aspetti della discussione sui criteri e gli obiettivi dell'insegnamento della storia contemporanea iniziarono ad essere trattati: la modifica della ripartizione dei programmi, l'accostamento ai manuali di sussidi e supporti didattici, la necessità di moltiplicare gli insegnamenti universitari di storia contemporanea. La prima cattedra di Storia Contemporanea fu quella affidata a Giovanni Spadolini nel 1961 presso l'ateneo fiorentino, Luca Baldissara, *L'insegnamento della storia contemporanea*, cit., p.47-8

²⁶⁵S. Piccone Stella, *La prima generazione: Ragazzi e ragazze nel miracolo economico italiano*, Franco Angeli, Milano, 1993 e Paola Ghione, Marco Crispigni, *Giovani prima della rivolta*, Manifestolibri, Roma, 1998. Si veda anche Marica Tolomelli, *Giovani anni sessanta: sulla necessità di costituirsi come generazione* in P. Cacuzzo (a cura di), *Genere generazione e consumi. L'Italia degli anni Sessanta*, Roma, Carocci, 2003

²⁶⁶ Crainz, *Storia del miracolo economico*, cit., pp.180-1

²⁶⁷ Nel 1960 l'Unuri, dietro spinta dell'Ugi, istituiva, insieme all'Associazione nazionale dei professori universitari di ruolo (Anpur) ed all'Unione nazionale assistenti universitari (Unau), una Giornata nazionale dell'università, portando avanti una piattaforma di riforma dell'ente. Vittorio Emiliani, *Cinquattottini. L'Unione goliardica italiana e la nascita di una classe dirigente*, Venezia, Marsilio, 206, p.118. Nelle scuole nascevano invece, come riflesso di un tentativo espansivo dell'Ugi, associazioni dal nome evocativo come «Nuova Resistenza», o l'«Associazione democratica degli studenti medi», molto attiva nelle lotte sindacali del territorio veneto. Pastorelli Piero, *L'Unione Goliardica Italiana (1946-1968). Biografie di protagonisti*, Bologna, CLUEB, 2005, si veda il paragrafo *Oltre l'università*, p.22 e segg. Il convegno di fondazione che fu tenuto a Firenze nel 1962 è stato rievocato cinquant'anni dopo, si veda <https://www.stamptoscana.it/nuova-resistenza-compie-50-anni/> (ultimo accesso 15 marzo 2021). Tra i protagonisti il socialista Valdo Spini e Valdo Scandone che ne era il segretario. Cfr. per la situazione veneta Marco Borghi, *Venticinque anni di stampa periodica*

Nel Pci, la questione giovanile era vissuta al contempo con un sentimento misto di inquietudine e possibilità. Già nella Direzione del 26 dicembre 1958 era emersa la preoccupazione per le forti perdite di iscritti registrate tra la Fgci tra il 1953 e il 1958, associate ad una diffusa «spoliticizzazione in alcuni strati di masse giovanili» pur controbilanciata dall'alta partecipazione dei giovani alle lotte.²⁶⁸ Era stato Alicata a spingere perché nel partito e in particolare nella Fgci si comprendesse come proprio «la questione della scuola» fosse «una delle più importanti per la conquista della nuova generazione», a causa del «grande aumento dei ragazzi e dei giovani che frequentano più classi e che oggi vengono influenzati dal clero»²⁶⁹. Subito dopo il luglio '60, quindi, notando il coinvolgimento di tanti giovani nel movimento, Romano Ledda si incaricava di segnalare quanto «i problemi della scuola» fossero usciti «da una ristretta cerchia di specialisti, per divenire motivo di interesse per gli uomini di cultura, per il parlamento e per un movimento, sempre più ampio, di opinione pubblica». La scuola diventava «uno dei problemi fondamentali nel corso della recente lunga crisi di governo, e lo è tuttora, come uno dei tre o quattro problemi urgenti da risolvere per fare un passo in avanti sulla via del rinnovamento democratico del Paese»²⁷⁰.

Per il Pci, dunque, impegnato a contendere al governo l'iniziativa sul terreno scolastico, occorreva valorizzare il nuovo protagonismo giovanile, disegnando, in linea con quanto affermato dal IX Congresso, una strategia che incalzasse il «governo delle convergenze» sul suo stesso terreno programmatico. Ne dava conferma lo stesso Togliatti durante le Direzioni del 9 febbraio e del 24 maggio 1961, ove ribadiva la

veneziana, in «Venetica», 29/2014. Tra i promotori dell'Associazione spiccavano i nomi di Massimo Cacciari, Silvio Lanaro, Gianni de Michelis e Mario Isneghi.

²⁶⁸ Vedi l'intervento di Ingrao in *Apc*, 1958, *Direzione*, 26 dicembre, mf022, p.392

²⁶⁹ *Ibid.*

²⁷⁰ Romano Ledda, *Grettezza di bilanci*, «Riforma della scuola», VI (1960), n.6-7. Al IX Congresso del Pci Togliatti, al momento di leggere le conclusioni e rivolgendosi alla Fgci, dava un'indicazione in tal senso: «Occupatevi della situazione dei giovani, se volete che si avvicinino a noi, incomincino a comprendere i nostri obiettivi e il nostro ideale. E questo non solo tra i giovani operai e contadini. Anche tra gli studenti [...]. Si deve anche per loro avere delle rivendicazioni immediate: un dato numero di ore a scuola, per esempio, e non di più, e la organizzazione di un doposcuola che li aiuti nel lavoro quotidiano, perché siano possibili lo sport, il divertimento, lo sviluppo pieno della personalità del giovane e così via», in Orazio Pugliese (dir.), *Da Gramsci a Berlinguer. La via italiana al socialismo attraverso i congressi del Partito comunista italiano. 1921-1984*, 5 vol., Venezia, Marsilio, 1985, vol. I, Francesco Benvenuti (a cura di), 1956-1964, p.260. Anche la Fgci, che tenne il suo XVI Congresso proprio a Genova tra il 29 settembre e il 2 ottobre 1960, assunse il terreno scolastico come principale terreno di scontro giovanile accanto al classico tema lavorativo. La mozione conclusiva del Congresso individuava quattro punti alla base dell'azione rivendicativa: «l'ammissione diretta dalle scuole tecniche all'università; la riforma della scuola media e la pretesa di un carattere democratico dell'insegnamento; la messa al bando di libri di testo di ispirazione fascista; la promozione dell'insegnamento a scuola della Resistenza, dei suoi valori e dei suoi «episodi eroici». La mozione conclusiva venne pubblicata su «Nuova generazione», 16 ottobre 1960, n. 34

convinzione che il ministero Fanfani celasse «gli elementi del vecchio centrismo», ma che, non esistendo «le condizioni per far cadere» il governo, occorreva «creare queste condizioni», incalzando da sinistra socialisti e democristiani e puntando perciò su una mobilitazione popolare che facesse emergere direttamente dal corpo sociale la domanda di cambiamento che la formula governativa, secondo il leader comunista, non sarebbe stata in grado di soddisfare. In questo senso, accanto alle classiche rivendicazioni sindacali – che, specialmente nel settore meccanico, erano tornate ad essere uno dei fuochi di un rinnovato conflitto sociale – ed ai problemi agrari, Togliatti invitava a inserirsi nel conflitto riguardante la questione della riforma scolastica, che era «particolarmente avvertita tra i giovani» ed era divenuto un «problema nazionale».²⁷¹

Era dunque Alicata, in quanto dirigente della Commissione culturale, a incaricarsi di organizzare l'opposizione sociale alla politica scolastica del Governo Fanfani. L'oggetto polemico dell'azione dei comunisti non poteva non essere il Piano decennale, che, nella versione approvata al Senato nel dicembre, era giudicato insieme negativo e insufficiente rispetto ai bisogni della scuola italiana. La battaglia, riassunta nella parola d'ordine «Contro il piano della scuola, per la riforma della scuola», si prestava a tenere insieme molteplici fronti di attacco. In primo luogo il Piano coinvolgeva il variegato mondo dell'intellettualità laica, preoccupata non solo da quegli emendamenti democristiani che interpretavano in maniera diretta l'interesse delle scuole cattoliche²⁷², ma anche dalla struttura stessa della legge, fondata sulla «non-distinzione» tra pubblico e privato, dalla materna all'Università. La nuova maggioranza parlamentare, che comprendeva i partiti laici repubblicano, liberale e socialdemocratico, non avrebbe potuto sorreggere un simile compromesso, qualora il Piano fosse stato avversato dall'opinione pubblica. Esso inoltre riguardava gli insegnanti, per i quali il Pci chiedeva un miglioramento tangibile delle condizioni materiali, attraverso il raddoppio degli stipendi (accanto a una diversificazione dei compiti educativi), l'aumento delle cattedre messe a concorso e l'istituzione della figura dei «professori aggregati» nell'Università, che avrebbero dovuto ricoprire la maggior parte dell'area allora affidata agli incarichi annuali. L'assenza di riforma

²⁷¹ Apc, 1961, *Direzione*, 9 febbraio, mf 025, pp.1251-53 e Apc, 1961, *Direzione*, 24 maggio 1961, mf. 025, p.1428. Cfr. Massimiliano Marzillo, *L'opposizione bloccata*, cit., pp.67-8.

²⁷² L'emendamento presentato dal deputato Dc Francesco Franceschini e introdotto durante la discussione all'VIII Commissione «Istruzione e belle arti» della Camera, prevedeva, che lo Stato si incaricasse del finanziamento delle spese delle scuole private fino all'80% delle stesse.

riguardava infine tutta la cittadinanza, cui andava offerta una scuola unica dai 6 ai 14 anni, in grado di garantire a tutti, al di là delle condizioni di partenza, «una solida cultura di base necessaria per ogni attività in una società moderna ed evoluta».²⁷³

Il *Piano di lavoro*²⁷⁴ stilato da Mario Alicata avrebbe dovuto coinvolgere tutto il partito in uno sforzo di mobilitazione senza precedenti sul piano scolastico. La preoccupazione principale di Alicata era, come nel 1955, quella di contrastare l'idea che la questione scolastica fosse un «problema del dopo» o un ambito ristretto a pochi specialisti. A tal proposito, nell'autunno del 1961 egli scriveva, in una nota diramata tutte le federazioni: «ancora troppo spesso noi concepiamo la nostra propaganda sui problemi della scuola come necessariamente rivolta solo ai professori e agli studenti e non alle masse popolari. Produciamo quindi del materiale specializzato che non collega il problema della scuola ai problemi politici ed economici del momento e facciamo conferenze tenute solo da compagni specialisti e rivolte agli specialisti [...] la nostra propaganda non deve essere fatta solo nelle scuole ma anche nelle fabbriche, nei quartieri, etc.»²⁷⁵. Stessa preoccupazione Alicata riponeva nei confronti di Adesspi, giudicata ancora «un'associazione di élites», non ancora «allargata e ramificata come sarebbe necessario», specialmente verso i maestri che ne erano «in larga parte assenti»²⁷⁶.

Nonostante l'autocritica interna di Alicata, il lavoro preparatorio che il partito aveva condotto dal 1955 consentì una notevole mobilitazione di forze e un'esposizione del Pci sulla questione scolastica senza precedenti. La sottocommissione scuola,

²⁷³ Lucio Lombardo Radice, *I tre punti decisivi*, «Riforma della scuola», VII (1961), n.2

²⁷⁴ *Piano di lavoro per la mobilitazione del Partito e del movimento democratico per la libertà della cultura e la laicità della scuola* in Apc, 1961, Commissione culturale, mf 0477, p.2623

²⁷⁵ *Nota per le federazioni. Riapertura delle scuole e iniziativa del partito* in Apc, 1961, Commissione culturale, 17 settembre 1961, mf 0477, p.2691

²⁷⁶ *Verbale del convegno nazionale dei maestri comunisti. Roma, 4-5 novembre 1961* in Apc, 1961, Commissione culturale, mf 0477, p.2713. In una lettera aperta firmata da Togliatti (ma redatta da Alicata) e indirizzata a Carlo Ludovico Ragghianti, presidente di Adesspi, si leggeva la stessa preoccupazione: «crediamo che mai come in questo momento esistano le condizioni e la possibilità di fare una battaglia che non riguardi più soltanto alcune generose élites del mondo della scuola, ma si estenda a tutto il paese [...]. Crediamo che spetti proprio all'ADESSPI raccogliere il risultato di questo lavoro e dargli un'espressione nazionale, con iniziative audaci e tempestive che, rivolte a tutti coloro che intendono battersi per la riforma democratica della scuola, facciano pesare sulla scena politica, più di quanto non sia ancora avvenuto, il movimento reale che si sta sviluppando nel Paese». Vedi *Palmiro Togliatti a Carlo Ludovico Ragghianti* in Apc, 1961, *Organizzazioni di massa*, mf 0483, p.2043-53. La lettera era una risposta ad una precedente lettera di Ragghianti rivolta ai segretari dei principali partiti laici e tesa a denunciare l'entità del trasferimento alle scuole ecclesiastiche contenuto nel Piano decennale, cfr. *Carlo Ludovico Ragghianti al Pci* in Apc, 1961, *Organizzazioni di massa*, 8 maggio, mf 0483, pp.2043-53

oramai ben strutturata²⁷⁷, si incaricò di attivare e spronare contemporaneamente l'Adesspi – all'interno della quale i comunisti erano ben rappresentati –, mobilitare amministratori ed enti locali controllati dal partito perché deliberassero ordini del giorno in difesa della scuola pubblica e per la riforma della scuola, attivare i sindacati scolastici e la federazione giovanile del partito, al fine di costituire ovunque dei Comitati di agitazione nominati da professori e da studenti. A gennaio la Direzione del Pci diramava una risoluzione contro il Piano decennale, definito «una mostruosità politica, culturale ed anche giuridica, da combattere nella sua totalità»²⁷⁸. Il 26 gennaio le associazioni di categoria dei professori di ruolo, degli assistenti e degli studenti (Anpur, Unau e Unuri), riunite in un Comitato Universitario nazionale, promossero un primo sciopero contro le insufficienze quantitative nel reclutamento del personale e nel finanziamento del diritto allo studio.²⁷⁹ A metà febbraio Adesspi organizzava mobilitazioni in più di 100 città. Il 9 aprile 1961, al Ridotto dell'Eliseo, Adesspi e Ugi aprivano con una partecipata assemblea la mobilitazione che avrebbe dovuto accompagnare la discussione del disegno di legge in aula alla Camera e alla quale il Pci prevedeva una serie di iniziative di appoggio.²⁸⁰ Alle classiche parole d'ordine

²⁷⁷ Mario Alicata nel 1959 aveva ottenuto dalla Segreteria l'affidamento del lavoro nella scuola a Romano Ledda, che era stato a tal fine spostato dalla Fgci e inserito alla direzione della Sottocommissione scuola in sostituzione di Mario Alighiero Manacorda, il quale a sua volta era entrato a far parte dell'Esecutivo di Adesspi. Oltre a Ledda gli altri membri della sottocommissione erano: i componenti della Commissione Pi della Camera, ossia Alessandro Natta, Adriano Seroni, Renato Sciorilli Borrelli, Raffaele De Grada; i componenti della Commissione Pi del Senato, ossia Ambrogio Donini, Cesare Luporini e Paolo Fortunati; i componenti dell'Esecutivo Adesspi Mario Alighiero Manacorda, Marcello Cini e Francesco Zappa; i direttori di «Riforma della scuola» Dina Bertoni Jovine e Lucio Lombardo Radice; i responsabili dei comunisti nello Snase, ossia Fausto Malatesta e Renato Borelli, che era parte anche dell'Esecutivo dello Snase; Pasquale D'Abbiere, ex segretario del Snsu; e una serie di responsabili locali: Gino Picciotto (Federazione di Cosenza); Giulio Tedeschi (Federazione di Isernia); Giacomo Cantoni (Responsabile della Sottocommissione scuola di Milano); Nicola Vaccaro (Responsabile della Commissione culturale di Arezzo); Marino Raicich (di Firenze), Angiola Massucco Costa (di Cagliari); La Corte (di Ferrara); Carpani (di Bologna); Achille Occhetto (Segretario del Circolo Universitario di Milano) e Claudio Di Toro (Segretario del circolo universitario di Roma). Vedi *Sottocommissione scuola* in Apc, 1960, *Commissione culturale*, mf 0468, p.1924

²⁷⁸ *Nota sul piano della scuola* in Apc, 1961, *Commissione culturale*, mf 0477, p.2623. «Questa lotta rinnovatrice comprende infatti obbligatoriamente la liquidazione del carattere retrivo di classe dell'attuale scuola italiana, l'affermazione del carattere pubblico e laico dell'insegnamento e la regolamentazione su questa base del rapporto con la scuola paritaria e con la scuola privata non paritaria, la realizzazione integrale del principio dell'obbligo scolastico, con la creazione della scuola unica per i ragazzi dagli 11 ai 14 anni, l'attuazione del diritto allo studio, la modifica profonda degli attuali programmi e del sistema degli esami, l'instaurazione di una regolamentazione democratica di tutti gli aspetti della vita interna della scuola, l'investimento nella scuola d'ogni ordine e grado di somme massicce e ben più rilevanti di quelle del tutto insufficienti previste dal cosiddetto Piano decennale». *Ibid.*

²⁷⁹ Anpur, Unau, Unuri, *Per la riforma ed il finanziamento dell'università italiana*, in G.Barillà, *Un futuro per l'università italiana*, Bari, Laterza, 1961

²⁸⁰ Una nota rivolta alla Segreteria del partito riporta una lista di iniziative: appoggiare l'iniziativa di Adesspi e dell'Ugi, con la partecipazione di un folto gruppo di parlamentari alla manifestazione del

anticlericali, si aggiunsero quelle per la riforma del sistema scolastico, particolarmente presenti nel mondo universitario, che si mobilitava a giugno con lo sciopero dei professori incaricati e degli assistenti, appoggiati in molte facoltà dagli studenti (a Firenze veniva occupata l'Università)²⁸¹. Durante la riapertura a settembre, il Pci invitava le federazioni a mobilitare anche le famiglie, per rispondere ai disagi causati dall'afflusso di iscrizioni nelle scuole medie unificate sperimentali istituite per decreto dal Ministro della Pubblica Istruzione Giacinto Bosco.²⁸² A ottobre tornavano a scioperare le università, che già a inizio decennio si ponevano come punta di avanguardia del movimento per il rinnovamento scolastico.

Esposto al fuoco avversario, il Piano decennale era diventato un peso per una Dc oramai impegnata ad allargare la maggioranza parlamentare al Psi. La requisitoria più violenta contro il Piano era stata infatti pronunciata da Tristano Codignola, autorevole responsabile scuola del Psi conosciuto per le sue posizioni di intransigente laicismo e redattore principale dell'importante relazione di minoranza con cui il 25 maggio 1961 i membri della Commissione Istruzione e Belle Arti della Camera avevano presentato il testo emendato in aula²⁸³. L'avvicinamento tra Psi e Dc – sancito dal XXXIV Congresso socialista del marzo '61 e dall'VIII Congresso DC del gennaio '62 – aveva dunque importanti riflessi sul piano scolastico: il 2 gennaio 1962 la Dc presentava lo stralcio della legge in Commissione Istruzione e Belle Arti della Camera, ed eliminava il Piano decennale dal programma del partito quale venne approvato dal Congresso di Napoli del 27-31 gennaio 1962, per poi ribadire tale decisione nel programma del IV

9 aprile; far intervenire pubblicamente le organizzazioni di massa (Cgil, Federcoop, Udi, etc.); far esprimere gli enti locali con precisione contro il piano; superare la fase limitata a conferenze e dibattiti, per arrivare a: i) comizi pubblici del partito tenuti anche da membri della direzione; ii) agitazione nelle fabbriche e ove sia possibile brevi astensioni dal lavoro, obiettivo avanzato ma ottenibile in alcune fabbriche; appoggiare gli scioperi nel campo studentesco, organizzati dai Comitati per la riforma della scuola di operai e studenti promossi dall'Ugi; inviare delegazioni alla Camera nel corso del dibattimento sul piano; distribuire una scheda e un giornaleto ricchi e aggiornati, stampati a cura della Commissione stampa e propaganda nella misura di mezzo milione di copie; la Fgci avrebbe i) prodotto un manifesto nazionale; ii) dato pieno appoggio ai comitati unitari; iii) stampato manifestini e partecipato agli scioperi studenteschi partendo da Firenze, Siena, Bologna, Cagliari, Venezia, Trieste; Genova, Roma; ii) manifestazioni della gioventù studentesca e lavoratrice romana davanti al parlamento; iii) dedicato alla lotta contro il Piano decennale un numero straordinario di Nuova Generazione. Vedi *Nota all'Ufficio di segreteria sulla lotta per la scuola* in Apc, 1961, *Commissione culturale*, 5 aprile, mf 0477, p.2691

²⁸¹ Secondo Alicata «lo sciopero [...] ha posto alcuni problemi» riguardanti il «riordinamento delle università e del trattamento economico» senza che il governo prendesse «alcuna misura concreta. [...] Il processo di maturazione dei problemi e della coscienza del movimento dei docenti e degli studenti» era dunque andato» così avanti, da porre alcune questioni di fondo della riforma universitaria, dal diritto allo studio, all'autonomia degli Atenei, ecc.». Vedi *Alle federazioni. Riapertura delle scuole e iniziativa del partito* in Apc, 1961, *Commissione culturale*, 17 settembre, mf 0477, p.2691

²⁸² *Ibid.*

²⁸³ Tristano Codignola, *Nascita e morte di un piano*, cit.

Governo Fanfani – che si reggeva sull'appoggio esterno del Psi – presentato alle Camere nel marzo del 1962²⁸⁴. Con le leggi stralcio del piano decennale e in particolare con la legge n. 1073 del 24 luglio 1962 si salvavano gli stanziamenti ritenuti di indiscussa necessità e urgenza, mentre venivano azzerati o accantonati gli altri stanziamenti di spesa²⁸⁵. Fu inoltre sancita per la prima volta il principio della programmazione scolastica, tramite la nomina di una Commissione nazionale, che avrebbe dovuto essere composta da parlamentari ed esperti di tutte le aree e tendenze politiche, con l'incarico di svolgere una indagine sullo stato della Pubblica istruzione e di avanzare proposte su tempi e modi del suo sviluppo, nonché sul relativo fabbisogno finanziario e organizzativo, sulla base delle quali il Ministro della Pi avrebbe dovuto formulare un piano straordinario pluriennale organico.²⁸⁶

Con la presentazione della legge stralcio il Pci cantava vittoria. Essa era sì vista come un sotterfugio della Dc per assorbire il movimento sorto contro il Piano decennale, senza che questo fosse sostituito da una «legge organica» di programmazione, ma rappresentava indubbiamente un primo importante risultato del movimento laico e un più generale cambiamento di prospettiva, anche all'interno dello schieramento democristiano²⁸⁷. La caduta del Piano, secondo il Pci, trasferiva infatti il confronto politico sulla scuola, dalla frattura tra fautori e non della scuola di Stato, alla qualità dello sviluppo della scuola pubblica: «se è vero che la battaglia contro la clericalizzazione della scuola deve essere integralmente vinta [...]» recitava l'editoriale di aprile di «Riforma della scuola»: «non è men vero che esso non è il terreno decisivo della lotta che attende il movimento democratico. Il terreno di lotta

²⁸⁴ Codignola ha ricostruito i contenuti di tale accordo: 1) il ritiro del Piano decennale; 2) la destinazione alle più immediate necessità le quote del piano accantonate per il triennio 1962-65; 3) l'istituzione della Commissione di Indagine e di un successivo programma quinquennale di programmazione scolastica; 4) l'istituzione della scuola media fino a 14 anni, e della scuola materna statale; 5) la riconferma della qualifica di impiegati civili dello Stato ai maestri elementari. Gli elementi negativi segnalati da Codignola riguardavano: la possibilità di eccezioni alla regola del finanziamento alle scuole private sia per quanto riguardava la materna, sia per quanto riguardava le borse di studio (mentre cadevano i contributi previsti dalla legge 645 del 1954). Ivi, pp. XVI-XVIII

²⁸⁵ Gli stralci del progetto originario furono la legge sulla scuola popolare n.53 del 15 febbraio 1961; la legge n.158 del 1961, per l'università, che oltre a intervenire sull'assistenza, le strutture, il rinnovamento delle attrezzature e l'edilizia, finanziava 120 nuove cattedre e 400 posti di assistente; la legge n.16 del 26 gennaio 1962 che interveniva sugli scatti salariali dei docenti e la legge 17 del 26 gennaio 1962 che stanziava 6 miliardi in più per il finanziamento ordinario, generando un aumento dei nuovi posti di personale docente, 100 per i professori e 750 per gli assistenti. Infine vi fu il passaggio dal piano decennale al piano triennale con la legge n.1073 del 1962.

²⁸⁶ Legge 24 luglio 1962 n. 1073

²⁸⁷ Nell'ottobre del 1961 venne pubblicata un'inchiesta condotta dal mensile «Leggere» su un campione di ottanta intellettuali dell'area cattolica, che avevano in larga maggioranza ammesso l'irrinunciabilità della pianificazione scolastica pubblica, cfr. Romano Ledda, *80 cattolici per la scuola*, «Rinascita», 1962, n.2. Cfr. anche Tristano Codignola, *Nascita e morte di un piano*, cit., pp. IX-XIII

diviene essenzialmente quello dei contenuti ideali e quindi della funzione della scuola». ²⁸⁸ Fu in quel contesto che giungeva in aula alla Camera, assumendo un valore determinante per gli equilibri politici, la riforma della scuola media.

2. La battaglia per la scuola media unica

La riforma della scuola media fu l'elemento qualificante della politica scolastica del Pci dalla fine del 1955 al termine del 1962 ²⁸⁹. A partire dalla seconda metà degli anni Cinquanta, la scuola – per non dire *le scuole* – tra gli 11 e i 14 anni, assunsero un'importanza via via maggiore non solo nel dibattito specialistico, ma anche tra l'opinione pubblica. Una crescente domanda sociale di scolarità si scontrava allora con una struttura discriminante, principalmente nei confronti dei ceti popolari e, tra questi, degli abitanti delle zone rurali e periferiche del paese. La concezione gentiliana di un canale di élite per la formazione della classe dirigente, il liceo ginnasio, pur modificata dall'intervento di Bottai, restava sostanzialmente intatta: permaneva infatti una suddivisione delle istituzioni formative a livello 11-14 anni e una netta distinzione degli sbocchi tra scuola media con il latino, scuola di avviamento, scuola d'arte e postelementare. Mentre nella prima – dove si accedeva con un esame di ammissione e in molti casi si pagavano le tasse – si insegnavano materie «formative» come italiano, latino, storia, geografia, matematica, una lingua straniera, religione, disegno, ed economia domestica (per le ragazze), la scuola di avviamento e la scuola d'arte – accessibili gratuitamente e senza esami – erano scuole chiuse, rivolte a scopi eminentemente «pratici» e «immediati», le quali fornivano accesso unicamente alle scuole tecniche biennali o a successivi corsi di addestramento professionale. La postelementare infine, affidata ai maestri, costituiva una vera e propria prosecuzione della scuola elementare senza sbocco alcuno, e trovava spazio soprattutto nei piccoli centri e nelle campagne ²⁹⁰.

²⁸⁸ Vedi *Scuola e monopoli*, «Riforma della scuola», VIII (1962), n.4

²⁸⁹ Una ricostruzione del periodo nella prospettiva della storia dell'educazione si trova in Fabio Pruneri, *Il Pci e la riforma della media unica*, in «Nuovo bollettino Cisre», 2013, n.1, p.43-51

²⁹⁰ La postelementare era stata introdotta durante il fascismo per permettere l'adempimento dell'obbligo in quelle località ove era assente la scuola media o l'avviamento professionale. Sebbene fosse stata dichiarata inadeguata, per via giuridica, all'adempimento dell'obbligo, la postelementare venne permessa in via sperimentale, diffondendosi in tale forma anche negli anni Cinquanta. Nel 1955, il Ministro della Pubblica Istruzione Giuseppe Ermini estese, con circolare della Direzione generale dell'istruzione elementare l'istituzione della sesta, settima e ottava elementare a tutte le province, mentre, per inderogabili esigenze di bilancio, si impediva la costruzione di nuove scuole di avviamento. Alla postelementare si applicavano i programmi elementari emanati per decreto dallo stesso Ermini, mentre l'insegnamento sarebbe stato affidato ai maestri, il che inasprì la reazione, a carattere in parte

Sin dal Comitato centrale del novembre '55 il Pci si era proposto come obiettivo l'unificazione dei vari percorsi in un'unica scuola media, che fornisse a tutti i giovani, indiscriminatamente, la stessa base culturale. Secondo l'ampia relazione di Mario Alicata – di netta impronta gramsciana – la natura di classe della scuola del preadolescente si realizzava nella tendenza ad affidare i giovani delle classi popolari ad un sistema di addestramento professionale spesso inadeguato, abbandonato ad una selva di enti, aziende e istituzioni, esposto a vere e proprie speculazioni e privo di una guida formativa.²⁹¹ L'«impronta sociale di classe» dell'avviamento si realizzava nella «specializzazione minuta» che al giovane veniva così fornita «cristallizzando fin dall'inizio le sue attitudini e le sue capacità», quando occorreva «creare un unico tipo di scuola preparatoria (elementare-media) che conduca il giovinetto fino alla soglia della scelta professionale, formandolo nel frattempo come persona capace di pensare, di studiare, di dirigere e di controllare chi dirige».²⁹²

La proposta di realizzare una scuola di base unica intercettava proposte e suggestioni simili emerse nell'Uciim cattolica già dai tempi della Settimana di Trento e del Fronte unito della scuola. Diversamente da quella cattolica, però, la proposta comunista si innestava su di una concezione del mondo laica e storicistica, intorno alla quale andavano organizzati i contenuti, ossia i programmi, fondati sulla sostituzione del latino con le scienze naturali e sulla valorizzazione del metodo storico. La «questione del latino»²⁹³, ossia la polemica sulla sostituibilità dello studio della lingua classica nei

corporativo, del «Fronte della scuola», composto dai soli professori delle scuole medie. Cfr. Antonio Banfi, *A proposito della postelementare*, «Riforma della scuola», I, 1955, n.1

²⁹¹ Mario Alicata, *La riforma della scuola*, Roma, Editori Riuniti, 1956

²⁹² Ivi, p.42. Il classismo nella scuola, secondo Gramsci era dovuto al fatto che «ogni gruppo sociale ha un proprio tipo di scuola, destinato a perpetuare una determinata funzione tradizionale, direttiva o strumentale». *Ibid.*

²⁹³ La «questione del latino» aveva, secondo Alicata, ritardato lo sviluppo di una linea di riforma adeguata ai tempi. Essa, pur non riguardando solo il Pci, aveva caratterizzato il dibattito sviluppatosi durante il V Congresso del 1945, tra Concetto Marchesi, da un lato, favorevole al mantenimento del latino e Antonio Banfi, dall'altro, favorevole alla sua eliminazione dai programmi. Non vi era stata allora una netta presa di posizione all'interno del partito. Aveva contribuito al disorientamento il diffondersi del mito di un Gramsci «latinista», basato sull'idea – del tutto erronea – per cui il pensatore sardo avesse indicato nel latino l'insostituibile cardine di una formazione «disinteressata» del cittadino. Tale mito era stato costruito dallo stesso Marchesi nel 1945, precisamente nel periodo precedente al V Congresso del Pci. Nel numero 9-10 di «Rinascita» Togliatti aveva fatto pubblicare uno stralcio dei *Quaderni* di Gramsci incentrato sulla critica alla riforma Gentile. L'articolo riportava un brano della nota 2 del Quaderno 12, in cui Gramsci annotava le virtù formative del latino nel contesto della scuola casatiana, «espressione di un modo tradizionale di vita intellettuale e morale, di un clima culturale diffuso in tutta la società italiana per antichissima tradizione». Gramsci notava come «il latino non si studia per imparare il latino», bensì come «elemento di un ideale programma scolastico», in quanto riassume in sé «una serie di esigenze pedagogiche e psicologiche»: (a) si presta ad essere dissezionato come un corpo storico; b) favorisce l'astrazione e il ritorno al particolare; c) obbliga alla distinzione e all'identificazione delle parole e dei concetti, all'utilizzo della logica formale, al riconoscimento della

programmi della scuola media, era stata risolta dagli studiosi e dai pedagogisti dell'Istituto Gramsci recuperando a pieno il concetto di «nuovo principio pedagogico» sviluppato da Gramsci nei *Quaderni dal carcere*. Nella sua relazione Mario Alicata distingueva tra «un umanesimo fossile retorico formalistico e quell'umanesimo vero, che, oltre che sulla conoscenza del mondo classico» non poteva non basarsi «su una visione scientifica (non scienziata) della realtà naturale ed umana, sulla comprensione razionale dei fenomeni naturali e sociali, sull'acquisizione di una coscienza civica e nazionale democratica». Era l'idea di un «umanesimo moderno» che avrebbe dovuto «presiedere alla riforma dei programmi e dei metodi di insegnamento, sia nella scuola dell'obbligo, sia in tutti gli altri gradi e ordini dell'ordinamento scolastico italiano».²⁹⁴ Altro elemento caratteristico della proposta comunista era l'unitarietà verticale tra scuola elementare e scuola media, entrambe concepite come un unico progetto formativo rivolto ai ragazzi dai 6 ai 14 anni, per cui occorreva intervenire tanto sui programmi²⁹⁵, quanto sulla preparazione degli insegnanti.²⁹⁶

contraddizione degli opposti ed all'analisi dei distinti; d) consente la percezione del movimento storico di una lingua nel suo insieme». In un articolo successivo di Concetto Marchesi, *Motivi di politica scolastica*, «Rinascita», II (1945), n.11, il celebre latinista riprendeva Gramsci per propugnare, in vista del Congresso, una media unica che prevedesse lo studio del latino. Così facendo Marchesi tradiva in parte il pensiero gramsciano, secondo il quale quello che era stato un formidabile strumento formativo delle classi dirigenti italiane – il latino – era entrato già da tempo in contraddizione con lo sviluppo storico della società italiana ed in particolare con il peso crescente nella vita nazionale che avrebbero dovuto avere le masse lavoratrici. Il giudizio che Gramsci ne dava nei *Quaderni* era implacabile: mantenendo il latino come principio pedagogico «il governo fascista favorisce un processo di degenerazione: le scuole di tipo professionale prendono il sopravvento sulla scuola formativa». A suo avviso occorreva spezzare il dualismo tra una scuola «disinteressata» ad uso e consumo delle classi dominanti ed una scuola professionale per i lavoratori: per Gramsci «la tendenza democratica [...] non può solo significare che un operaio manovale diventa qualificato, ma che ogni 'cittadino' può diventare 'governante' e che la società lo pone, sia pure 'astrattamente', nelle condizioni generali di poterlo diventare». Antonio Gramsci, *Quaderni dal carcere*, Torino, Einaudi, 1975, p.1547

²⁹⁴ Mario Alicata, *La riforma della scuola*, cit., p.45. Nella pratica, si proponeva un avvicinamento tra la scuola media e quella di avviamento, abolendo il latino e introducendo le scienze naturali nella scuola media; riducendo nell'avviamento gli orari dei programmi, sfrondando principalmente le materie professionali e le esercitazioni pratiche; determinando un nucleo fondamentale di insegnamenti comuni (lingua italiana, matematica, scienze naturali, storia e geografia, lingua straniera, educazione civica); rendendo possibile il passaggio al secondo e terzo anno di entrambe le scuole, previo esame integrativo di latino – in un senso – e di scienze naturali – nell'altro; garantendo l'apertura ai licenziati dell'avviamento professionale delle scuole cui solo i licenziati di scuola media avevano fino ad allora avuto diritto di accesso. Ivi, p.79

²⁹⁵ Il Pci nel 1955 ingaggiò una battaglia serrata contro i cosiddetti «programmi Ermini» emanati per l'elementare (e la postelementare) nello stesso. Questi, pur richiedendo agli insegnanti l'utilizzo di metodi attivistici, secondo il Pci soffocavano tali proposte «in una generale concezione metafisica e misticheggiante», basata sul principio della religione quale «fondamento e coronamento della dottrina cristiana», a scapito di quel «bagaglio di nozioni, di dati di fatto, di conoscenze positive e scientifiche». Mario Alicata, *La riforma della scuola*, cit., p.89. Cfr. anche l'articolo di critica di due importanti maestri e sindacalisti comunisti dello Snase, Renato Borelli e Fausto Malatesta, *I nuovi programmi per la scuola elementare*, «Riforma della scuola», I, 1955, n.2

²⁹⁶ L'impostazione attivistica dei programmi elementari era negata dalla stessa struttura della formazione professionale dei maestri, che avveniva nell'istituto magistrale, povero nell'impostazione

L'occasione per la realizzazione pratica della riforma della scuola di base, si presentò nel settembre '58, con la presentazione al Senato del Piano decennale di Fanfani e Moro. Il Piano, denso di lacune e privo di una visione organica della scuola, nel suo essere «una spesa senza riforma» offriva un importante spazio di manovra per un partito, come il Pci, che già da tempo possedeva una prospettiva di trasformazione della scuola dell'obbligo. Alicata, giocando d'anticipo sul governo democristiano, convocava dunque «con la massima urgenza» una riunione della Sottocommissione scuola, incaricando Natta di redigere una bozza di riforma della scuola di base, da tutti ritenuta quella più urgente da affrontare.²⁹⁷ La bozza venne rapidamente arricchita e presentata in Senato, dove giaceva il Piano decennale, il 21 gennaio 1959, primi firmatari Ambrogio Donini, Cesare Luporini e Paolo Fortunati²⁹⁸. Il ddl – il primo nella storia repubblicana a prevedere l'unificazione della scuola media – disponeva in quarantadue articoli la costituzione di una scuola unitaria di otto anni distinta in due

scientifico della professione, considerato un feudo della scuola confessionale e una brutta copia del liceo classico, essendovi prevalente, in forma dimezzata rispetto al primo, lo studio della filosofia sulla psicologia e la pedagogia. Alicata ne proponeva la riforma, tramite l'allungamento da quattro a cinque anni, il rafforzamento delle materie generali, l'attenzione alla pedagogia e alla psicologia «non solo sotto il profilo teorico, ma anche come didattica e metodica», e la previsione di un anno di tirocinio teorico pratico, al quale anche i docenti di scuola secondaria per i quali era prevista la preparazione universitaria avrebbero dovuto sottoporsi. Mario Alicata, *La riforma della scuola*, cit., pp.81-2. Nello stesso periodo Maria Venturini, maestra componente della Sezione pedagogica dell'Istituto Gramsci, proponeva di istituire un corso pre-universitario di due anni, successivo all'istituto magistrale, che prevedesse una partecipazione alla vita concreta della scuola. A questo andava aggiunto un anno di tirocinio, passato in parte negli istituti scolastici, in parte «nell'industria e nell'agricoltura, per evitare la frattura fra la scuola e il mondo economico e del lavoro, che è una delle più gravi iatture dell'ordinamento attuale» Ivi, pp.117-8. Nella redazione del programma elettorale del 1958 tuttavia, la Commissione culturale propose una formula più aderente alla relazione di Alicata, consistente nel solo anno di tirocinio dopo la frequenza di un liceo unitario a indirizzo pedagogico *cfr. Proposte dei comunisti per una riforma democratica della scuola*, cit., pp.27-8. Per i professori si prevedevano due soluzioni: la sostituzione degli Istituti superiori di magistero con differenti sezioni, o l'articolazione, all'interno delle facoltà universitarie, di corsi specifici a carattere professionalizzante e di un titolo di livello universitario corrispondente, *cfr. Mario Alicata, La riforma della scuola*, cit., pp.117-8

²⁹⁷ La riunione venne convocata per il 17 novembre 1958, ma la bozza di riforma venne consegnata da Natta solo il 23 novembre. Vedi *Convocazione d'urgenza dei componenti della sottocommissione scuola del 17/11/58* in Afgr, Scuola e politica scolastica, Organismi nazionali, e *Progetto di scuola obbligatoria fino al 14° anno del 23/11/1958* in Afgr, Scuola e politica scolastica, Organismi nazionali. Il progetto originario, costituito da 14 articoli e da un allegato contenente la ripartizione oraria delle materie, delineava i tratti essenziali di una scuola gratuita, robusta nei sussidi alle famiglie disagiate e incentrata, nel piano di studi, sulle scienze, la storia e lo studio della lingua italiana. La paternità del progetto venne attribuita a Natta nel 1979, da Mario Alighiero Manacorda, durante una lezione di Storia della politica scolastica del Pci: «Alicata – ricorda Manacorda – mi ingiunse di redigere un progetto. Io ero ancora pieno dei testi di Marx, del lavoro che facemmo nel lavoro delle edizioni «Rinascita», ancora non mi ero reinserito nella scuola, dissi: «No, io non conosco la prassi parlamentare, io non ho in mente di cosa sia un progetto di legge, fallo fare a Natta». Infatti Alicata chiamò Natta e l'estensore del progetto primitivo è stato il compagno Natta». Vedi la *Testimonianza di Mario Alighiero Manacorda* in Afgr, Scuola e politica scolastica, Lezioni e corso sulla politica scolastica del Pci

²⁹⁸ Senato della Repubblica, *Disegno di Legge (Istituzione della scuola obbligatoria statale dai 6 ai 14 anni)*, n.359, III Legislatura, 21 gennaio 1959

corsi, uno elementare di cinque anni e uno medio di tre, ciascuno dei quali caratterizzato da un piano di studio fondato sul recupero del rapporto tra scuola e vita e aderente alle necessità formative degli studenti²⁹⁹. Nel ciclo medio inferiore la bocciatura era sostituita dalla creazione di classi di recupero. La bozza del progetto di legge si spingeva fino ad indicare minuziosamente i programmi delle singole discipline – secondo l’idea per cui la definizione dei contenuti formativi dovesse avere forza di legge e andasse quindi interamente affidata al Parlamento – organizzate intorno al concetto di «nuovo umanesimo», ossia sulla conoscenza razionale della natura e degli sforzi compiuti dall’uomo nel trasformarla (la ricerca scientifica) e sulla vicenda parallela dell’uomo organizzato in società (la storia). Tale riforma del «principio educativo» richiedeva la soppressione del latino come materia qualificante l’istruzione media, sostituito da uno studio più qualificato della lingua nazionale, messa in rapporto al dialetto locale e allo studio di una lingua straniera. E la realizzazione di una scuola assolutamente unica, tanto orizzontalmente che verticalmente, priva di opzioni predeterminanti le scelte di vita o di apprendimento successive. Come già detto, uno degli aspetti più importanti della riforma era la volontà di integrare più che selezionare, sostenendo lo sforzo delle famiglie meno abbienti con la gratuità dei sussidi didattici, borse di studio e altri tipi di aiuto, ma soprattutto attraverso la sostituzione dell’esame di licenza elementare, delle ripetenze e degli esami di riparazione con doposcuola, classi di recupero e classi differenziali, intese quali forme di recupero degli alunni in difficoltà.

Il progetto comunista contribuiva a polarizzare un dibattito che – per quanto confinato ad un ambito specialistico – già da tempo agitava le donne e gli uomini di scuola. Il fronte cattolico, fin dalla Settimana sociale di Trento, si era sommessamente diviso sulla questione dell’unicità della scuola media³⁰⁰. La polemica era poi divampata

²⁹⁹ Il primo ciclo del primo corso (I e II elementare) prevedeva la conoscenza dell’ambiente sociale e naturale che circonda il fanciullo, attraverso osservazioni guidate dal maestro, la lingua italiana, l’aritmetica e il gioco, disegno, lavoro e altre attività pratiche. Il secondo ciclo del primo corso (III, IV e V elementare) prevedeva lo studio della lingua italiana, dell’aritmetica, delle scienze fisiche e naturali, della storia e della geografia, del disegno, del canto e dell’educazione fisica. I programmi del II corso (scuola media) comprendevano lo studio della lingua e della letteratura italiana; la storia e la geografia; la lingua straniera; la matematica; le scienze fisiche e naturali; il disegno; il canto e la musica; l’educazione fisica, tutti minuziosamente descritti nel loro sviluppo dalla I alla III classe. Dai programmi erano state espunte le esercitazioni di lavoro, pure presenti all’interno della relazione di Alicata del 1955.

³⁰⁰ Del fronte riformatore facevano parte i dirigenti dell’Uciim, in particolare Gesualdo Nosengo, fortemente contrario ad incanalare vero una scuola senza sbocchi i figli dell’Italia rurale e più propenso ad una soluzione unitaria per la nuova scuola media. Nosengo riteneva che i cattolici, pur impegnandosi a rivendicare la libertà per la Chiesa di istituire proprie scuole, si dovessero spendere soprattutto

nell'inverno 1955-56, quando il Ministro della P.i., il socialdemocratico Paolo Rossi, aveva disposto tramite circolare l'estensione della postelementare – affidata ai maestri – a tutte le province, scatenando così la reazione del Fronte della scuola – composto principalmente da professori. Le critiche piovute sulla postelementare avevano convinto il ministro ad istituire una commissione di studio sulla scuola del preadolescente, la quale nel settembre del 1956 si esprime nettamente per una scuola media a carattere unitario e non predeterminante per il successivo svolgimento degli studi, che implicava una netta marginalizzazione della postelementare, ridotta a soluzione temporanea³⁰¹. La soluzione unitaria emergeva come realtà in altri paesi, dalla *grundskola* svedese di nove anni a cicli coordinati, alle varie declinazioni della «scuola politecnica» dei paesi socialisti, alle classi «di orientamento» o «di osservazione» francesi, fino, alle *modern secondary schools* che nel Regno Unito si andavano affiancando alle strutture precedenti. Veniva così sospinta negli ambienti laici, in particolare dalla cosmopolita «Scuola e città», e diventava maggioritaria in Adsn (poi in Adesspi), venendo poi assunta nel 1958 nel programma del Psi³⁰².

Nel tentativo di attenuare le contraddizioni che anche nel mondo cattolico si andavano aprendo sul tema della scuola media, e incalzato dai comunisti, il ministro della P.i. Giuseppe Medici si premurò di presentare un progetto governativo che rispondesse alle necessità di sviluppo della società e del sistema produttivo italiano, senza però scontentare i settori più conservatori. Il risultato fu l'ampia *Introduzione al piano di sviluppo della scuola*, la quale, pur assumendo la realtà economica come parametro dei mutamenti organizzativo gestionali della scuola e riflettendo le suggestioni della sociologia dell'educazione di stampo nordamericano, restava ancorata ad un'idea di scuola ricca di «canali di scarico», molto simile al disegno Gonella³⁰³. Non a caso sul

nell'animare la scuola statale sulla linea di quella «presenza cristiana» definita negli ambienti dei Laureati Cattolici fin dagli anni Trenta e nel cui ambito si era formato il primo nucleo dirigente dell'Uciim. Tra i conservatori c'erano il rettore dell'Università Cattolica Padre Agostino Gemelli, i pedagogisti rappresentanti del cattolicesimo gentiliano come Mario Casotti e soprattutto i dirigenti dell'Aimc, convinti che per garantire l'obbligo alla massa crescente di iscritti occorresse istituire la sesta, settima e ottava classe elementare affidandola alla cura dei maestri. Vedi Chiosso, *I cattolici e la scuola*, cit., p.159

³⁰¹ Ivi, p.185. Nella Commissione Rossi, l'opzione unica era stata promossa da un fronte di carattere interideologico: oltre ai laici Lamberto Borghi e Guido Calogero, si espressero contro la postelementare il pedagogista cattolico Vincenzo Sinistrero e rappresentanti dei Centri didattici nazionali come Giovanni Gozzer, Aldo Agazzi e Camillo Tamborlini

³⁰² Per una ricognizione dell'influenza politica di «Scuola e città» sulle politiche scolastiche negli anni '50 e nei primi anni '60 cfr. Andrea Mariuzzo, *Dewey e la politica scolastica italiana: le proposte di riforma di Scuola e città (1950-1960)*, «Espacio, Tiempo y Educación», III (2016), n.2, pp.225-51

³⁰³ Essa si basava infatti su un percorso suddiviso in quattro «sezioni»: l'umanistica classica, la tecnica, l'artistica e la «normale» (che riprendeva la dizione gonelliana), con una precisa gerarchia per

progetto Medici piovevano pesanti critiche, non solo da sinistra, e interveniva il Consiglio superiore della Pubblica istruzione, che, ribadendo nel suo giudizio la necessità di una scuola media senza precoci e vincolanti preclusioni, costringeva Medici a depositare presso la VI Commissione del Senato un progetto modificato, che conservava nelle opzionalità, nelle differenti possibilità di sbocco, e nella «scuola media a corso speciale» – sorella della postelementare – molti dei limiti del primo progetto.³⁰⁴

Il Pci, forte dell'essere il primo partito di opposizione in Parlamento, si lanciò subito all'attacco del progetto Medici, che secondo Natta, aveva sollevato anche in ambienti cattolici «un fastidio e un rifiuto», che rispondeva «a una istanza di natura morale, prima ancora che politica, di coerenza e di chiarezza, non sembrando tollerabile l'abuso di presentare come una soluzione unitaria, una scuola che nello schema di legge appariva nettamente suddivisa in quattro sezioni».³⁰⁵ Il progetto Medici, associato al governo «clerico-fascista» di Tambroni, rispondeva effettivamente a un principio opposto rispetto a quello dei comunisti, che ne mettevano in rilievo gli aspetti incostituzionali, tanto nella differenziazione dei percorsi e dei titoli di studio, che imponevano scelte precoci condizionate dall'appartenenza sociale degli studenti, quanto nell'impossibilità di ottenere un elevamento di massa delle basi culturali, disperdendo in partenza «le forze esistenti in tutti gli strati sociali».³⁰⁶

L'accento sull'unicità dell'ordinamento scolastico della scuola dell'obbligo, sul quale il Pci aveva fin dal 1955 imperniato la propria visione, riscuoteva un consenso molto più esteso di quanto non avvenisse dieci anni prima³⁰⁷. L'aumento della ricchezza pro-

i successivi sbocchi: dalla sezione classica si poteva accedere a ogni tipo di scuola superiore, dalla tecnico-scientifica soltanto al tecnico, dall'artistica agli Istituti d'arte o ai conservatori, dalla normale (affidata nuovamente ai maestri, esattamente come avveniva nella postelementare) soltanto ai corsi annuali o biennali dell'Istituto professionale. La sezione normale era riservata ai ragazzi «che si sentono portati al fare dei campi e delle officine». Vedi Stefano Oliviero, *La scuola media unica: un accidentato iter legislativo*, Firenze, Centro editoriale toscano, 2007, p.28

³⁰⁴ Tristano Codignola, *La guerra dei trenti'anni. Come è nata la scuola media in Italia*, in Mario Gattullo e Aldo Visalbeghi, a cura di, *La scuola italiana dal 1945 al 1983*, La Nuova Italia, Firenze, p.127

³⁰⁵ Alessandro Natta, *Il progetto sconfitto*, in «Riforma della scuola», V (1959), n.12. «Uciim, Adesspi, Fnsim, si sono schierati contro il progetto medici, ed anche nel Congresso di Firenze DC del 1959 sono rimasti in pochi a difenderlo. A parte l'Aimc, [...] a difendere il Ministro Medici non sono rimasti che, per dirla con il professor Gozzer, 'gli ultras della vecchia tradizione gentiliana e pregentiliana, a cui importa soltanto che sia risuscitato il vecchio ginnasio inferiore' e la destra economica e politica.» *Ibid.*

³⁰⁶ *Ibid.*

³⁰⁷ Ancora nel 1949, l'inchiesta Gonella aveva rivelava come i tre quarti degli insegnanti intervistati fossero a favore di una scuola media tripartita, e un risultato molto simile dava un'indagine Doxa sulle famiglie, pubblicata lo stesso anno come rivelava un'indagine Doxa dello stesso anno. *Cfr.*

capite e dei consumi, l'urbanizzazione massiccia e la tendenza dei capo-famiglia a liberare anche le donne dal lavoro domestico e di cura, si erano infatti tradotte in un'aumentata pressione sulla scuola media inferiore e in particolare sull'avviamento professionale³⁰⁸. La mobilitazione del luglio '60, poi, rivitalizzando un attivismo studentesco, aveva fatto emergere in quei settori «esclusi» dalla tradizionale vocazione umanistica della scuola italiana, una spinta a superare le discriminazioni presenti nell'ordinamento scolastico³⁰⁹.

Per rispondere al nuovo clima politico determinatosi con la cesura dell'estate '60, il Ministro della Pubblica Istruzione del III Governo Fanfani, Giacinto Bosco, interveniva istituendo in via amministrativa, per l'anno scolastico 1960-61, duecentocinquanta classi sperimentali «unificate», il cui piano di studi prevedeva l'introduzione di una nuova materia, le «Osservazioni scientifiche», e, a partire dal secondo anno, una scelta non predeterminante del percorso scolastico successivo, tra latino e applicazioni tecniche. Parallelamente Bosco presentava nella VI Commissione del Senato una serie di emendamenti³¹⁰ che conferivano le stesse caratteristiche al progetto Medici II, e sottoponeva al giudizio del Cspi gli *Orari e i programmi di insegnamento per la scuola media unificata*. L'anno successivo, la sperimentazione veniva estesa, sempre per via amministrativa, a cinquemila duecento classi, applicando nei fatti, per via amministrativa prima che per via legislativa, il nuovo orientamento governativo.

Marzio Barbagli, *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia (1859, 1973)*, Bologna, Il Mulino, 1976, p.408

³⁰⁸ Ivi., p.415

³⁰⁹ Come avrebbe dimostrato il flusso tumultuoso di iscrizioni alle sperimentali «unificate» di Bosco, e le prime mobilitazioni degli studenti degli istituti tecnici e dei professionali, impegnati a richiedere ulteriori sbocchi successivi ai loro percorsi scolastici. Luigi Ambrosoli, *La scuola in Italia*, cit., p.131

³¹⁰ Gli emendamenti Bosco segnavano una netta apertura verso il progetto comunista e in generale le richieste della sinistra, ove l'opzione latina non era più determinante, si affermava l'apertura indiscriminata a tutti gli accessi secondari e la soppressione a breve scadenza della postelementare o scuole simili. Nello specifico: 1) veniva precisato il carattere gratuito della scuola; 2) veniva trasformato in modo sostanziale il piano didattico, sopprimendo ogni riferimento al latino nel raggruppamento delle materie ai fini della costituzione delle cattedre; introducendo l'educazione artistica, estendendo per tutte le classi le osservazioni scientifiche, istituendo l'educazione musicale per tutti, prescrivendo per tutti in prima classe l'educazione tecnica; 3) le materie opzionali, dalla seconda, erano ridotte da tre (latino, osservazioni scientifiche e applicazioni tecniche, esercitazioni artistiche) a due (latino, applicazioni tecniche); 4) veniva portato da 24 a 25 ore l'orario di insegnamento nella prima classe; 5) veniva affermato il principio del soddisfacimento dell'obbligo al compimento del 14° anno (anche per i non promossi); 6) si faceva un passo avanti definitivo, sostituendo alle diverse possibilità di accesso alle scuole superiori in ragione dell'opzione prescelta, l'accesso generalizzato, indipendentemente dalla materia integrativa prescelta, a qualunque scuola secondaria superiore, compresi i licei; 7) si istituivano e si regolavano le classi differenziali; 8) si sopprimevano i quattro articoli relativi alla scuola media a corso speciale di Medici (la ex postelementare), introducendovi l'articolo 20 bis, in forza del quale tali classi sarebbero state via via sostituite da classi regolari di scuola media, restando aperto per tutti gli alunni l'accesso all'istituto professionale. Tristano Codignola, *La guerra dei trent'anni*, cit., p.131

Il superamento del progetto Medici veniva internamente accolto dal Pci come un netto avanzamento, soprattutto per quanto riguardava «la struttura della scuola obbligatoria – anche se sono rimaste delle differenze che debbono essere eliminate [...] grazie proprio alla nostra lotta i Dc si sono allontanati sempre più dalle loro posizioni originarie (Gonella 1951: quattro scuole; Medici 1959: quattro scuole; Bosco 1960: scuola unificata)»³¹¹. La scuola media unificata di Bosco non era però la scuola media unica dei comunisti, in primo luogo perché conservava ancora un'opzionalità tra applicazioni tecniche e latino, che – pur non predeterminando la scelta successiva – nei fatti produceva una precoce differenziazione tra chi avrebbe scelto da un lato il latino, «simbolo della tradizionale educazione umanistica, dall'altro le attività tecniche, cioè il 'fare', sia pure ragionato»³¹². In secondo luogo il Pci si opponeva al carattere sperimentale dell'iniziativa che legava «alla riuscita o meno dell'esperimento delle [...] prime classi unificate» che si andava svolgendo «in condizioni precarie»³¹³. Non era una critica infondata: l'estensione della sperimentazione a cinquemila duecento classi nell'autunno del 1961, unita all'abolizione dell'esame di ammissione alla scuola media, aveva infatti provocato un afflusso enorme di studenti verso la scuola media con il latino e le nuove scuole sperimentali di Bosco, le sole che consentivano il proseguimento degli studi verso i gradi più alti. Bosco aveva risposto demandando ai presidi «lo sdoppiamento delle classi o l'istituzione di classi distaccate», cioè di doppi e tripli turni, l'approntamento di posti di ascolto televisivi dei corsi di scuola media unificata, e la trasformazione, ove le famiglie ne avessero fatto richiesta, delle prime classi del corso di avviamento in classi di scuola media unificata. Ciò spinse i comunisti ad opporsi pubblicamente all'estensione a tutto il territorio nazionale della sperimentazione, in particolare tra le famiglie che subivano i contraccolpi maggiori delle iniziative ministeriali, opponendovi la riforma organica in discussione al senato e un piano di finanziamento ad essa legato.³¹⁴

L'opposizione del Pci nei confronti dell'estensione delle sperimentali Bosco derivava inoltre da un altro tipo di preoccupazione: v'era una parte del mondo intellettuale cattolico e dell'accademia italiana che giustificavano la propria contrarietà all'allargamento della scuola media a tutti, paventando una perdita di qualità di quella

³¹¹ *Verbale del convegno nazionale dei maestri comunisti. Roma, 4-5 novembre 1961* in Apc, 1961, *Commissione culturale*, mf 0477, p.2713

³¹² Francesco Zappa, *Non basta unificare*, «Riforma della scuola», VI (1960), n.12

³¹³ *Ibid.*

³¹⁴ *Assurde direttive di Bosco sulle iscrizioni alle «medie»*, «L'Unità», 12 settembre 1961

che veniva ancora da molti considerata una scuola per pochi. A tale richiamo non era indifferente una vasta fetta dei professori, spaventati da una perdita di prestigio professionale che la combinazione tra i nuovi programmi della scuola media e l'ingresso di studenti impreparati avrebbe potuto ingenerare, e che la caoticità della gestione Bosco sulle sperimentazioni rischiava di confermare.³¹⁵ Ponendosi in ascolto di tali rimostranze, a partire dal dicembre '60, i comunisti iniziarono a porre meno l'accento sulla struttura dell'ordinamento scolastico – che con gli emendamenti Bosco perdeva l'originaria quadripartizione – sottolineando piuttosto un altro problema, ossia l'inadeguatezza dell'indirizzo culturale impresso da Bosco, incapace «di esercitare una grande forza educativa sulle nuove generazioni».³¹⁶ Tale indirizzo tattico prese corpo tra il febbraio e il giugno del 1961, nel momento in cui i senatori comunisti presenti nella VI Commissione permanente «Istruzione e belle arti»³¹⁷, presentarono una serie di emendamenti sul testo che avrebbe poi dovuto andare all'esame dell'aula, riuscendo ad ottenere sensibili modifiche, ma senza riuscire nell'intento di far prevalere l'impianto della Donini Luporini sul progetto di legge Medici-Bosco.³¹⁸

Si apriva a quel punto un dilemma nella Sottosezione scuola: approvare il testo così come era stato emendato, o votare contro, e presentare in aula il testo della Donini-Luporini? Dai documenti interni risulta che Alicata spinse per mediare il meno possibile poiché quella delineata nel testo era «una scuola senza un chiaro principio educativo», e che «l'argomento dei compagni che si tratta sempre di una scuola diversa e migliore dell'altra e che noi dobbiamo cercare di essere dentro e non fuori ponendosi in una posizione massimalistica» era da rigettare. Così facendo Alicata credeva che

³¹⁵ Stefano Oliviero, *La scuola media unica*, cit., p.50.

³¹⁶ Francesco Zappa, *Non basta unificare*, cit.

³¹⁷ Pasquale Cecchi, Salvatore De Simone, Ambrogio Donini, Giuseppe Granata, Cesare Luporini, Domenico Marchisio, Luciano Mencaraglia, Maurizio Valenzi

³¹⁸ I senatori comunisti ottenevano: 1) che l'art.1 del progetto affermasse che lo scopo della scuola fosse quello di formare i cittadini della Repubblica; 2) che non vi fosse opzione tra latino e le applicazioni tecniche, opzione che prefigurava, secondo i comunisti, una prima distinzione tra coloro che sarebbero stati avviati al lavoro manuale e gli altri; 3) che l'opzione fosse tra latino e lingua straniera; 4) che l'educazione tecnica fosse integrata alla cattedra d'insegnamento delle materie scientifiche; 5) che i programmi fossero sottoposti ad una commissione in cui avrebbero dovuto essere inclusi anche i parlamentari. Restavano alcuni punti problematici: 1) la Dc si opponeva a considerare la scuola obbligatoria nel suo insieme, dividendo nettamente tra elementari e medie (il progetto Donini-Luporini considerava la scuola dell'obbligo nel suo complesso); 2) per la Dc lo studio delle scienze doveva limitarsi allo stadio dell'osservazione e dell'esperimento, non assumendo il carattere di vero insegnamento generale; 3) venivano mantenute le applicazioni tecniche, ossia il lavoro, come insegnamento qualificante; 4) veniva soprattutto mantenuto il latino, ma in posizione dimidiata, ossia svuotato del suo antico contenuto formativo e relegato all'opzione con la lingua straniera. Vedi *Relazione di Mario Alicata sulle riunioni in corso presso la Commissione Istruzione e belle arti del Senato* in Afgr, Scuola e politica scolastica.

«presso l'opinione pubblica, il mondo intellettuale e della scuola» l'intransigenza comunista sulla serietà dell'indirizzo culturale e dei programmi «godrebbe di un largo seguito e di rinnovato prestigio».³¹⁹ Sebbene infatti la rottura del lavoro di collaborazione sul testo governativo – che passava l'esame in VI Commissione con soli 11 voti contro 10 – fosse avvenuta sul tema del finanziamento statale della scuola privata³²⁰, la relazione di minoranza con cui i senatori comunisti commentarono il lavoro della VI Commissione, puntava su altre criticità presenti nel testo governativo: il rifiuto della Dc di riformare – insieme a quelli della media – i programmi e gli indirizzi educativi della scuola elementare, e l'assenza di un chiaro principio educativo.³²¹ In primo luogo il Pci affermava che la scuola elementare non aveva mai perso il «peccato originale» impresso da Gentile, ossia quella di una scuola «buona per il popolo» in cui il fanciullo era considerato «un ente astrattamente concepito come educabile prevalentemente solo attraverso gli elementi della fantasia e del mito», invece di svilupparne «le capacità razionali e germinalmente critiche».³²² Oltre a tale argomentazione, favorevole all'inclusione della scuola elementare all'interno della riforma, ve n'era un'altra di carattere «più teorico e universale», per cui «laddove l'obbligo all'istruzione comune di base viene prolungato da cinque a otto anni [...] i criteri che regolavano la necessaria autonomia e autosufficienza della prima» dovevano essere «sostituiti da criteri almeno parzialmente nuovi, adeguati alla visione d'insieme e [...] facendo sì che il fine perseguito di rifletta organicamente in tutti i gradini che debbono portare ad esso».³²³

In secondo luogo Donini indicava nel problema del contenuto culturale della nuova scuola media, «il nodo più profondo del dissenso ideale e di principio emerso nella discussione in Commissione»³²⁴. I programmi del progetto governativo lasciavano in vita il latino, pur come opzione e dunque in posizione subordinata, mentre basavano l'insegnamento sulla osservazione del particolare, «senza tentare una classificazione,

³¹⁹ *Ibid.*

³²⁰ Nello specifico la Dc insistette per mantenere il terzo comma dell'art.8 del testo governativo – che prevedeva l'estensione alla scuola media della fattispecie delle «scuole a sgravio», ossia scuole private con contributo statale, già previste dal 1928 per le scuole elementari – costituì il punto di rottura di ogni possibile collaborazione, col risultato di riprodurre in seno alla Commissione la frattura tra forze confessionali e forze laiche. Tristano Codignola, *La guerra dei trent'anni*, p.132

³²¹ Senato della Repubblica, *Relazione di minoranza della VI Commissione permanente (Istruzione e belle arti) sul Disegno di Legge (Istituzione della scuola obbligatoria statale dai 6 ai 14 anni)*, n.359, e sul *Disegno di Legge (Istituzione della scuola media)*, n.904 – A, III Legislatura, 20 settembre 1961

³²² *Ivi*, p.24

³²³ *Ivi*, p.25

³²⁴ *Ivi*, p.27

con l'idea che il preadolescente stia solo in quel momento formandosi una concezione astratta: [...] tra gli 11 e i 14 anni [...] il ragazzo ha bisogno di «inquadrare» le sue esperienze e nozioni particolari. Da solo, farà *l'elenco*; la scuola gli deve invece fornire l'idea, il principio, il nesso». ³²⁵ Tutto ciò impediva al progetto governativo di uscire dal »frammentarismo« dei programmi, che negava «il senso della razionalità del reale, dell'intelligibilità delle cose, e la consapevolezza, che a un certo punto fu conquistata, della storicità del mondo umano: e quindi della capacità degli uomini di modificarlo e farlo consapevolmente progredire» ³²⁶. Il venir meno del «principio pedagogico» fondato sul latino, non veniva sostituita da un nuovo principio, che secondo i comunisti andava trovato «correggendo vigorosamente [...] la 'denutrizione scientifica' che affligge paurosamente la scuola secondaria italiana» ³²⁷. La perdita di senso che ne derivava era dunque colmata dall'insegnamento della religione, l'unico improntato a criteri deduttivi e in grado di fornire una «concezione del mondo» ai ragazzi.

La polemica sull'assenza di un chiaro indirizzo culturale venne rinfocolata e in parte semplificata con la nascita del IV Governo Fanfani (febbraio '62), e l'ascesa al dicastero all'Istruzione di un uomo più sensibile ai richiami degli ambienti conservatori, che si erano nel frattempo mobilitati, come Luigi Gui. Questi presentava a luglio una serie di emendamenti al progetto Medici-Bosco, con il ritorno alle «osservazioni scientifiche», in luogo della dicitura «matematica, fisica, scienze naturali», ottenuta dai comunisti, e all'opzionalità tra latino e «applicazioni tecniche», tale, stavolta, da essere predeterminante per il proseguimento dei successivi gradi scolastici ³²⁸. Il dibattito successivo – tenutosi in aula tra il 12 e il 26 settembre – si cristallizzava convulsamente sull'annosa «questione del latino», con la mobilitazione,

³²⁵ Lucio Lombardo Radice, *Assente lo spirito scientifico*, «Riforma della scuola», VII (1961), n.8-9, cit. in. Senato della Repubblica, *Relazione di minoranza della VI Commissione permanente sul Disegno di legge (Istituzione della scuola obbligatoria statale dai 6 ai 14 anni)*, cit., p.30

³²⁶ *Ivi.*, p.32

³²⁷ *Ibid.*

³²⁸ Il contenuto degli emendamenti Gui: a) l'espressione «osservazioni scientifiche» veniva nuovamente a sostituire quella di «matematica, fisica, scienze naturali»; b) l'educazione musicale, già compresa fra le discipline obbligatorie, diventava facoltativa solo nelle classi 2a e 3°; c) nelle stesse classi, si prevedevano altri due insegnamenti facoltativi, il latino e le applicazioni tecniche (eliminate fra le materie obbligatorie in prima), consentendo ai soli licenziati che avessero studiato il latino l'accesso al liceo classico e ricostituendosi così la sostanziale dicotomia di opzioni fra latino (vecchia media) e applicazioni tecniche (vecchio avviamento); d) l'orario complessivo degli insegnamenti obbligatori veniva nuovamente ridotto a 24 ore; e) si minimizzava la portata del doposcuola; g) si stabiliva positivamente l'istituzione per legge della scuola media, senza il vincolo di dieci anni; h) si riapriva la piaga della cosiddetta «scuola media a corso speciale», ossia della postelementare, per le località periferiche, con formula ambigua; i) si istituivano le classi di recupero, affiancate alla prima e alla terza; l) si riconosceva l'illegittimità della formula delle «scuole a sgravio». Tristano Codignola, *La guerra dei trent'anni*, pp.136-7

da un lato, dell'opinione conservatrice schierata contro l'eliminazione della materia in nome della «serietà degli studi», e, dall'altro lato, la difesa di un indirizzo culturale improntato al «moderno umanesimo» da parte del Pci, come necessario elemento del passaggio «da scuola di élites a scuola di massa»³²⁹. Si definiva in quel frangente la divaricazione tra i comunisti e i socialisti, i quali erano costretti a mediare con la nuova posizione democristiana, avendo fornito l'appoggio esterno al Governo Fanfani. L'impasse veniva risolta da un accordo politico incorso tra Psi e Dc, di cui Tristano Codignola e Luigi Gui si fecero modo garanti.³³⁰ L'accordo, che permetteva ai soli studenti che avessero frequentato l'insegnamento del latino l'accesso al liceo classico senza alcun esame integrativo, venne definito dal Pci «il pasticciaccio Gui Codignola», bollando come limite principale l'inserimento al secondo anno dello studio del latino insieme all'italiano, «per cui si vorrebbe uno studio storico comparato da parte di chi sa male l'italiano e non sa ancor nulla di latino»³³¹. Il Pci contava di votare contro al progetto al senato, per esaltare «la chiarezza e la forza ideale» del progetto Donini Luporini contro il compromesso Gui Codignola, per poi contribuire ad emendare e migliorare il progetto licenziato dal Senato, in sede di dibattito alla Camera, ma ciò non fu possibile in quanto l'accordo tra Dc e Psi prevedeva, al fine di accorciare i tempi di approvazione della riforma, la non modificabilità del testo. Il Pci – contrariamente al Psi – espresse dunque il proprio voto contrario anche alla Camera, con una requisitoria di Alicata, che pur riconoscendo quanto la legge costituisse «uno degli atti più importanti delle legislature repubblicane», rimarcava come essa costituisse il mantenimento in vita di «un pasticciaccio didattico e pedagogico, che

³²⁹ Romano Ledda, *La battaglia del latino*, «Riforma della scuola», VIII (1962), n.10

³³⁰ Tristano Codignola testimoniò poi la dinamica delle trattative, che proseguirono in un locale separato rispetto all'aula del Senato dove avveniva il dibattito. Alla trattativa parteciparono Gui, Scaglia e Ermini per la DC, e Codignola, Caleffi, Bruno, Macaggi cui si aggiunse Ferruccio Parri per il PSI. Le trattative durarono 10 giorni (dal 12 settembre al 22 settembre 1962), e si conclusero con un testo che sia la Dc sia il Psi si impegnarono a far passare senza modifiche alla Camera, per garantire l'approvazione del progetto entro la fine della legislatura. Nello specifico del testo l'accordo prevedeva: 1) che le applicazioni tecniche e l'educazione musicale, obbligatorie in prima, diventassero facoltative in seconda e in terza; 2) l'inserimento del latino come materia facoltativa, ma solo a partire dalla terza classe, mentre in seconda l'insegnamento dell'italiano doveva essere integrato per tutti da elementari conoscenze di latino; 3) le discipline facoltative non avrebbero costituito materie di esame; 4) il diploma di licenza avrebbe dato accesso a tutte le scuole secondarie; 5) per coloro che avessero voluto iscriversi al liceo classico, e non avessero seguito l'insegnamento facoltativo del latino occorreva una prova integrativa di latino, ed a tale scopo erano istituiti corsi speciali gratuiti di lingua latina dalla stessa scuola; 6) il diploma di maturità scientifica permetteva l'accesso a tutte le facoltà universitarie, esclusa quella di lettere e filosofia; 6) l'istituzione della scuola media in tutti i comuni con popolazione superiore ai 3000 abitanti ed in ogni altra località in cui se ne ravvisasse la necessità, entro il 1° ottobre 1966; 7) le stesse norme per gli accessi agli istituti secondari erano applicabili agli alunni che avevano seguito le sperimentali Bosco. Tristano Codignola, *La guerra dei trent'anni*, cit., pp.139-40

³³¹ Francesco Zappa, «*Il pasticciaccio*», «Riforma della scuola», VII (1962), n.11

urta contro quei fini profondamente progressivi, radicalmente rinnovatori dello spirito pubblico e quindi della vita intellettuale e morale del paese, che lo spostamento fino ai quattordici anni della scuola dell'obbligo avrebbe dovuto significare»³³².

Nasceva così, con il voto contrario del Pci, la legge istitutiva della scuola media unica.³³³ Tale contrarietà è stata considerata, da parte di un pezzo della storiografia, come il frutto di una opposizione di tipo estremistico alla stagione del centro-sinistra³³⁴, piuttosto che come un contributo effettivo allo sviluppo della scuola italiana. Certamente sulla contrarietà del Pci pesò il giudizio complessivo che il partito maturò nei confronti dei Governi Fanfani, che «ancora celavano gli elementi del vecchio centrismo», ma ciò d'altronde non implicava «un atteggiamento completamente ostile sulla base di posizioni preconcepite»³³⁵, come dimostrò il voto favorevole al provvedimento di nazionalizzazione delle industrie elettriche, espresso appena un mese prima. Un peso non indifferente nell'opposizione alla legge n.1859, ebbe però la volontà di mantenere intatto e distinto il prestigio della proposta comunista, certamente più coerente, dal punto di vista dell'indirizzo culturale, rispetto a quella effettivamente votata. Una visione che includesse la riforma della scuola elementare e un principio pedagogico chiaro e definito, poteva diventare un punto di riferimento, anche per quella parte della classe docente niente affatto contenta della nuova riforma. I documenti interni alla Sottocommissione scuola e alla Commissione culturale, rendono la misura dell'importanza che dirigenti come Mario Alicata, Romano Ledda e Lucio Lombardo Radice dettero alla coerenza dei contenuti culturali che la nuova scuola avrebbe dovuto possedere. Sulla decisione di votare contro pesò certamente l'impossibilità di ottenere il passaggio di emendamenti migliorativi alla Camera, il che costrinse il Pci ad un voto sofferto³³⁶. Come avrebbe ricordato nel 1979 Cesare Luporini – in occasione di un corso sulla storia della politica scolastica

³³² Ap, Camera dei deputati, III Legislatura, Discussioni, 21 dicembre 1962, Alicata (Pci), p.36630

³³³ Legge 31 dicembre 1962 n.1859

³³⁴ Così Tristano Codignola, che pure dava atto al Pci di aver per primi avuto l'iniziativa legislativa, e di aver mantenuto con fermezza quella posizione. Sul piano storiografico parlano di estremismo del Pci A. Bianchi, L.Pazzaglia e R.Sani, *Scuola e società nell'Italia unita*, cit., e D. Gabusi, *La svolta democratica*, cit.,

³³⁵ Massimiliano Marzillo, *L'opposizione bocciata*, cit., p.75

³³⁶ Così Tristano Codignola: «l'accordo del *ne varietur* raggiunto nelle ultime battute del confronto irritò i comunisti, che nutrivano la speranza di poter riprendere la battaglia alla Camera; e costrinse i socialisti ad una posizione dura di difesa dell'accordo raggiunto, anche rispetto a proposte di miglioramento di cui condividevano la sostanza. [...] solo più tardi, da parte comunista si riconoscerà che la legge 31 dicembre 1962 n.1959 costituì il più importante intervento riformatore nel settore scolastico dalla Costituente in poi». Tristano Codignola, *La guerra dei trent'anni*, cit., p.141

comunista tenutosi all'Istituto Gramsci –, al Senato il Pci votò compattamente contro perché fosse compresa la coerenza culturale della sua proposta, mentre, «la discussione alla Camera fu molto meno estesa, e occupò molto meno spazio, e lì ci furono dei pareri diversi:

io devo dire che pellegrinavo giorno dopo giorno alla Camera per dire: benissimo la battaglia, però non dobbiamo votare contro. All'ultimo momento dobbiamo astenerci, perché [...] è [...] comunque un passo avanti, una grande mutazione storica che avrà riflessi nella cultura di tutto il popolo italiano, e soprattutto noi dovremo fare immediatamente un'azione popolare, per esempio in tutti gli enti locali che noi dirigiamo, un'azione periferica che ci verrà molto più facilitata se noi all'ultimo momento ci asteniamo. E c'era Natta che allargava le braccia, come dire: forse hai ragione te, però Alicata – il mio carissimo amico e compagno Alicata – era proprio su posizioni [omissis]. E mi diceva: come, te che sei stato in prima linea insieme a Donini al Senato vuoi far fare a noi la brutta figura di astenerci all'ultimo momento. Era una discussione politica naturalmente, il contenuto naturalmente era politico, ci fu questa differenza, vinse Alicata, e ci fu il voto contrario. Io continuo a ritenere anche oggi che fu un errore, tanto è vero che dette poi luogo a deformazioni, perfino – e mi dispiace che non ci sia Codignola – a tutta una letteratura socialista dicendo che noi non avevamo capito – figuriamoci! dopo aver dato tutto questo contributo – l'importanza, il mutamento che c'era.³³⁷

Dalle parole di Luporini si intravede in controluce quella che fu una critica dello stesso Codignola, e cioè l'importanza data dal Pci alla coerenza ideale del voto in Parlamento, rispetto ad altri aspetti, come la possibilità, in termini di rinnovamento del quotidiano stare in classe, e di formazione dei nuovi docenti, che quella legge pur imperfetta, apriva³³⁸. Con quel limite, nella forte centralità data al dibattito parlamentare e, in esso, alla definizione di un asse culturale, la battaglia per la media unica – percepita da tutti i dirigenti della politica scolastica del Pci come una importante vittoria³³⁹ – avrebbe funto da modello per battaglie successive, pur in contesti e in fasi molto diverse.

3. Pedagogia e politica tra Dewey e Gramsci

³³⁷ *Intervento di Cesare Luporini*, in Afgr, Scuola e politica scolastica, Corsi e lezioni di storia della politica scolastica del Pci

³³⁸ Tristano Codignola, *La guerra dei trent'anni*, cit., p.147

³³⁹ Oltre a quella di Luporini, il fascicolo contiene una relazione introduttiva di Giorgio Bini e le testimonianze di Sotgiu, Manacorda, Zappa, Sciorilli Borrelli e Marino Raicich. Vedi le *Lezioni sulla "scuola unica"* in Afgr, Fondo scuola e politica scolastica, Corsi e lezioni di storia della politica scolastica del Pci

Per quanto limitate le esperienze del Pci con l'innovazione pedagogica erano già esistite nell'immediatezza del Dopoguerra. I Convitti scuola della Rinascita, pur autonomi dal Pci, furono il frutto dell'iniziativa diretta di militanti comunisti e godettero del pieno appoggio del partito. Essi nascevano nel clima di rinnovamento della Liberazione: erano frequentati principalmente da ex partigiani, a stretto contatto con i bisogni culturali, formativi e materiali della ricostruzione economica, ed applicavano tecniche di apprendimento esplicitamente in contrasto con il nozionismo e l'autoritarismo considerati tratti caratteristici dell'epoca fascista. Pur in assenza di una coerenza con la politica scolastica del partito – che stentava allora a definirsi – vi si praticavano i metodi attivistici più noti, il manuale era sostituito da dispense, giornali e attività pratiche, si procedeva all'autogoverno della classe – a volte eccedendo in moralismo e in scarsa attenzione agli effetti traumatici della guerra sulla personalità degli studenti.³⁴⁰

Quell'esperienza, in cui pure trovarono motivazione e ragioni alcuni dei futuri pedagogisti e uomini di scuola del partito – da Antonio Banfi a Mario Alighiero Manacorda³⁴¹ –, si spense rapidamente tra il '47 e il '55 nel clima della guerra fredda, prima di fornire elementi e stimoli sufficienti ad una ricerca pedagogica autonoma tra gli intellettuali del partito e soprattutto prima di fornire materiale all'elaborazione della sua politica scolastica. Nel clima di restaurazione vissuto nei primi anni Cinquanta, e nell'arretramento culturale imposto dalla guerra fredda e dallo zdanovismo, ai partiti comunisti non restava che guardare fuori dai confini nazionali, verso Est. Per il Pci in particolare, divenne un riferimento importante il maestro sovietico Anton Semenovyc̆ Makarenko, la cui esperienza empirica, sorta nelle difficoltà della guerra civile russa e tutta incentrata sull'importanza della comunità scolastica e dell'autodisciplina del

³⁴⁰ Mario Alighiero Manacorda, che era stato insegnante nel Convitto romano, ricorda di un clima di fermento educativo, in cui però si teneva poco conto della fragilità di ragazzi che avevano sofferto traumi di guerra, fin troppo basato sulla esaltazione della moralità e inflessibilità comuniste in luogo di una educazione alle emozioni ed ai sentimenti. Nei Convitti era entrato il costume dell'autocritica e della critica – spesso molto dura – introdotto dal Pci aveva istituito nelle proprie scuole di partito, e che gli ex partigiani usavano verso i propri compagni che trasgredivano le regole. Cfr. Vedi Fabio Pruneri, *The Convitti Scuola della Rinascita*, cit. Mario Spinella, primo vice-direttore di «Riforma della scuola» e responsabile delle scuole di partito, nel 1956, dopo averlo inizialmente esaltato come elemento purificatore «dalle scorie dell'individualismo», avrebbe criticato il metodo della critica e dell'autocritica giudicando «nociva e controproducente ogni concessione ad una astratta e formale teoria della formazione del carattere», perorando dunque la necessità di ridurre lo spazio dedicato alle esternazioni personali cfr. Mario Spinella, *Progressi e limiti delle nostre scuole centrali*, «Rinascita», XIII (1956), n.7, p.391 cit. in Anna Tonelli, *A scuola di politica*, cit., p.72

³⁴¹ Mario Alighiero Manacorda, tra i principali pedagogisti del Pci, fu insegnante nel convitto romano, dove raccolse novanta ragazzini tra i sedici e i venticinque anni. Prima di allora non si era minimamente interessato alla pedagogia. Fabio Pruneri, *The Convitti Scuola della Rinascita*, cit., p.196

collettivo, venne diffusa dalle riviste e dalle case editrici di partito, spesso in polemica con il «puerocentrismo» e lo «spontaneismo» della pedagogia attivistica.³⁴²

L'enfasi posta sulla pedagogia di Makarenko, valorizzata in un importante convegno dell'Associazione di Amicizia Italia Urss tenutosi nel 1951 a Siena³⁴³, derivava dal fatto che la sua esperienza e ipotesi di lavoro aveva acquisito un significato che andava ben oltre il contesto concreto in cui era nata e si era sviluppata. Makarenko svolgeva infatti il ruolo di contraltare positivo nella polemica – molto politica e poco pedagogica – che il Pci mosse contro quelle ipotesi di rinnovamento pedagogico e scolastico che attingevano principalmente all'attivismo di John Dewey. Secondo la critica di Mario Casagrande, le innovazioni nelle strutture materiali, nei metodi di insegnamento e nel rapporto con i contenuti indicate come necessarie dal filosofo e pedagogista statunitense per la costruzione di una scuola democratica, perdevano valore nel momento in cui Dewey non indicava come indispensabile per il rinnovamento scolastico la lotta di classe, intesa da Casagrande principalmente come lotta per il miglioramento delle condizioni materiali delle classi popolari e come rovesciamento della società capitalistica. A questa «politica dei due tempi» descritta da Casagrande si attagliava perfettamente la figura di Makarenko, la cui pedagogia e i cui risultati erano legati a doppio filo con il tema della transizione al socialismo, in cui l'educazione avrebbe dovuto svolgere un ruolo fondamentale.³⁴⁴

Date queste premesse, il rapporto tra il Pci e le nuove culture pedagogiche che andavano stentatamente creandosi un pubblico nei primi anni Cinquanta, finiva per essere ostacolato dalla politica generale del partito e del più generale dibattito

³⁴² Makarenko (1888-1939), si formò come pedagogo durante la guerra civile russa del 1917-21, dedicandosi al recupero di ragazzi abbandonati e delinquenti minorenni. Le sue opere furono pubblicate dalle case editrici vicine al Pci. Nei primi anni Cinquanta uscirono in Italia *Consigli ai genitori. L'educazione del bambino nella famiglia sovietica*, a cura di G. Berti, Roma, Associazione Italia-URSS, 1950; il *Poema Pedagogico*, Roma, Rinascita, 1952 e *Bandiere sulle torri*, 2 voll., Ed. di Cultura Sociale, 1955. In una sua testimonianza successiva, Manacorda ha descritto l'accoglimento che la lettura di Makarenko suscitò tra i marxisti: «noi vi leggemo di difficoltà ed incertezze più gravi delle nostre, vi imparammo a parlare di democrazia scolastica, del collettivo, dell'unione di istruzione e lavoro produttivo, e, soprattutto delle prospettive di gioia, prima individuali, poi collettive, poi di un popolo, poi di tutta l'umanità, come principio indispensabile di ogni vera educazione. E in particolare vi trovammo confermata la nostra diffidenza verso un attivismo puerocentrico eccessivamente individualistico, [...] quale ci pareva di trovare proposto qui in Italia dai nostri amici laici, e, con profonda ambiguità, dai cattolici eredi di una tradizione millenaria che nella fanciullezza aveva visto, anziché la spontaneità creativa, una *lasciva aetas* da controllare e reprimere», Mario Alighiero Manacorda, *Il marxismo e l'educazione*, in AAVV, *La pedagogia italiana nel secondo dopoguerra. Atti del convegno in onore di Lamberto Borghi. Università di Firenze. Facoltà di Magistero. 8-9 ottobre 1986*, Firenze, Le Monnier, 1987, p.72

³⁴³ AAVV, *Scuola e pedagogia nell'URSS, Atti del Convegno di studi sulla scuola e la pedagogia sovietica*, Siena, 8-9 dicembre 1951, a cura dell'Associazione Italia-Urss

³⁴⁴ Mario Casagrande, *Scuola, società, democrazia*, in «Società», III, 2s, 1949, p.622

culturale, sulle quali gravava la visione del mondo diviso in blocchi e la sottovalutazione della questione scolastica, vista come un «problema del dopo». La fondazione nel 1950 di una nuova rivista, «Scuola e città», punto di riferimento per intellettuali, pedagogisti e insegnanti laici di area liberale, ma anche libertaria e socialista, venne accolta freddamente da Lucio Lombardo Radice, che su «La voce della scuola» ne sottolineava il «democraticismo abbastanza vago» e un impegno troppo tiepido contro le forze clericali impegnate in un progressivo allargamento del loro potere all'interno della scuola statale³⁴⁵. Lo scambio successivo generatosi tra Lombardo Radice ed Ernesto Codignola, in cui quest'ultimo, liberale, idealista ed ex collaboratore di Gentile, accusava i comunisti di estremismo e di «servirsi dell'infanzia come di un pretesto polemico», non aiutò alla formazione di un rapporto tra il Pci e il gruppo dei collaboratori di Codignola, che da Lamberto Borghi, a Aldo Visalberghi, da Raffaele Laporta a Antonio Santoni Rugiu, da Francesco De Bartolomeis a Tina Tomasi, era mosso nella sua ricerca scientifica da una volontà di trasformazione dell'esistente viva e sentita.³⁴⁶

Ad allentare le distanze tra chi nella Commissione culturale del partito si occupava di scuola, e l'attivismo pedagogico italiano, intervennero rilevanti novità sul piano politico nazionale e internazionale. Mentre la morte di Stalin, l'affievolirsi dello zdanovismo e l'introduzione, da parte di Togliatti, delle opere di Gramsci all'interno della cultura italiana, andavano favorendo lo sviluppo di una riflessione pedagogica più attenta alle sovrastrutture e alla scuola nazionale come terreno di conflitto, l'ideazione della battaglia contro la «legge truffa», consentì al Pci di riallacciare un rapporto con l'area politica liberalsocialista e liberaldemocratica che, rifiutando il centrismo degasperiano, aveva permesso di vincere quella importante battaglia. Come si è visto, l'introduzione degli scritti di Antonio Gramsci consentiva al Pci di passare da una strategia politica incentrata sull'anticlericalismo e sulle urgenze materiali della scuola – dunque difensiva e frammentaria – alla costruzione di una propria visione pedagogica e di riforma generale.

³⁴⁵ Lucio Lombardo Radice, *Recensione a «Scuola e città»*, «La voce della scuola», I, n.s., 15 novembre 1950, p.3

³⁴⁶ Ernesto Codignola rispose tramite la sua rivista all'articolo di Lucio Lombardo Radice. Lombardo Radice rispose dapprima con una *Lettera al direttore*, in «Scuola e città», II (1951), n.4, poi con un lungo articolo polemico, *Scuola e città (o della provincia pedagogica)*, apparso in «Società», VI (1950), n.4. L'intero scambio è stato ricostruito in Enzo Catarsi, «Società» e la «Provincia pedagogica», in Enzo Catarsi, Nando Filograsso e Angela Giallalongo (a cura di), *Educazione e pedagogia in Italia nell'età della guerra fredda: 1948-1989*, Trieste, Edizioni Goliardiche, 1999, pp.187-200

Accadeva però che anche nel campo scolastico, in linea con quanto era avvenuto nella lunga vicenda della pubblicazione dei *Quaderni dal carcere*³⁴⁷ la lettura del Gramsci pedagogico fosse parziale, ossia orientata all'ottenimento di obiettivi politici immediati. La necessità di scindere, nello schieramento laico, tra chi si opponeva realmente alla Dc e chi invece – come i liberali – vi scendeva volentieri a patti, e il bisogno urgente per il Pci di legarsi ad una categoria docente tradizionalista, spinsero Mario Alicata a favorire una lettura di Gramsci tutta fondata sulla sua ipotesi di riforma delle strutture scolastiche e sulla necessità di riallacciare la cultura alla vita restituendo centralità ai programmi, da rinnovare introducendovi più storia e più scienza. Pur sottolineando l'importanza per il Pci delle innovazioni dei metodi didattici introdotte dall'attivismo³⁴⁸, dal 1955 in avanti l'attenzione del Pci e della Sezione pedagogica dell'Istituto Gramsci fu infatti rivolta principalmente, oltre che in direzione dell'unicità della scuola dell'obbligo, al rinnovamento dei contenuti culturali e quindi dei programmi scolastici, mentre poca o nulla era l'attenzione dedicata ai metodi di insegnamento o a temi, pur presenti in Gramsci, come l'educazione permanente o un rapporto tra scuola e lavoro adatto ad una società non più statica, bensì imperniata sull'«industrialismo» e basata sul lavoro salariato.³⁴⁹ Molta enfasi, infine, ricevette la

³⁴⁷ Per questo aspetto vedi Guido Liguori, *Gramsci conteso*, cit., pp.89-96

³⁴⁸ «noi dobbiamo salutare e seguire con interesse tutti i tentativi, da qualunque parte vengano, che tendano a portare un rinnovamento in questi metodi e in queste tecniche. A questo proposito, anzi, se mi permettete una parentesi, vorrei cogliere quest'occasione per mandare un saluto e per richiamare l'attenzione del partito sull'opera silenziosa che da taluni anni il compagno Tamagnini e un gruppo di altri maestri elementari, quasi nel nostro più completo disinteresse, vanno compiendo per introdurre nella scuola elementare italiana dei sistemi di insegnamento più moderni partendo dal cosiddetto sistema delle tecniche Frenet (sic!), sul quale la discussione può essere aperta, ma la cui importanza, almeno come tentativo, non può essere misconosciuta». Mario Alicata, *La riforma della scuola*, cit., p.14.

³⁴⁹ Lo stesso Mario Alighiero Manacorda ha ricostruito il rapporto con il concetto di lavoro in Gramsci in quella prima fase dell'elaborazione comunista (1955-1962). Pur presente nella relazione di Alicata al Cc del 1955, l'introduzione del lavoro come materia e il rapporto con i lavoratori nella riforma della scuola media venne messa da parte al momento di definire i programmi del ddl Donini-Luporini sulla scuola media: «non si voleva presentare un progetto utopistico, inattuabile, e che nel contesto politico del momento avrebbe ostacolato ogni possibilità di successo: forse pesava anche il cattivo ricordo del lavoro nella scuola media cosiddetta unica di Bottai, involontaria parodia delle già intricate soluzioni della scuola sovietica». Il lavoro restava «nascosto» all'interno dell'art.19 del Disegno, tra le «esercitazioni pratiche» da svolgere in orario pomeridiano. cfr. Mario Alighiero Manacorda, *Il marxismo e l'educazione*, cit., p.75. In seguito, nel corso degli anni Sessanta, Manacorda stesso sviluppò un lavoro di ricostruzione filologica della proposta pedagogica in Marx e Gramsci. In merito all'unione tra istruzione e lavoro, egli scriveva che «quel che più è caratteristico in Gramsci, e che differenzia le sue proposte (così vicine, del resto, all'esperienza sovietica da lui direttamente conosciuta nel 1922-23) da quelle delle tradizionali scuole del lavoro o attive, è [...] che [...] lo sviluppo tecnico scientifico e industriale è il fondamento reale che lo rende possibile, ma anche che il progetto pedagogico così realisticamente fondato sullo sviluppo delle forze produttive, si ricollega immediatamente all'intero sviluppo sociale. [...] Se nelle pedagogie attive il lavoro era un fatto della didattica e aveva, al più, una funzione morale (e si distingueva così dalla sua tradizionale funzione professionale), in Gramsci esso è un fatto sociale: è l'atto iniziale della creazione di una società nel cui complesso (e non solo nell'istituzione scuola) istruzione e lavoro sono strettamente interconnessi, centri di studio e centri di

cosiddetta «teoria del conformismo dinamico», che, prevedendo una fase educativa di tipo «conformistico» – consistente nell’abituare gli studenti allo sforzo dell’assorbimento del sapere più avanzato prodotto dalla società umana – era posta in termini oppositivi rispetto alle «pedagogie spontaneistiche» tanto di origine idealistica quanto di origine pragmatista³⁵⁰.

Tale lettura orientata di Gramsci da parte di Alicata, rispondeva in primo luogo al contesto politico del momento, caratterizzato dalla necessità per il Pci di opporsi all’introduzione dei programmi introdotti dal Ministro della Pubblica Istruzione Giuseppe Ermini. Questi, se da un lato richiedevano ai maestri l’utilizzo di metodi attivistici, inserivano tali proposte «in una generale concezione metafisica e misticheggiante», basata sul principio della religione quale «fondamento e coronamento della dottrina cristiana», a scapito di quel «bagaglio di nozioni, di dati di fatto, di conoscenze positive e

produzione concrescono assieme, intellettuali e produttori vedono coordinate e non separate le loro attività, e il produttore ‘non deve cadere nella passività intellettuale’ ma deve poter diventare intellettuale, e il governato governante. Cfr. Mario Alighiero Manacorda, *I comunisti, la scuola e la pedagogia*, «Riforma della scuola», XXI, 1975, n.8/9. Su questi aspetti cfr. Mario Alighiero Manacorda, *Il marxismo e l’educazione. Testi e documenti (1843-1964)*, 3 voll., Roma, Armando, 1964-1966; Id., *Marx e la pedagogia moderna*, Roma, Editori Riuniti, 1966 e *Il principio educativo in Gramsci. Americanismo e conformismo*, Roma, Armando, 1970. Cfr. anche Antonio Gramsci, *La formazione dell’uomo: scritti di pedagogia*, a cura di Giovanni Urbani, Roma, Editori Riuniti, 1967. Già nel 1966 Manacorda tornò sui limiti del dibattito pedagogico interno al Pci nel periodo 1955-62, indicandone tre: 1) la ricerca della sistematicità e dell’organicità dell’insegnamento aveva spesso oscurato il valore dell’esperienza; 2) tra «l’attivismo della scuola elementare» e il «formalismo della scuola media» il Pci aveva criticato più il primo che il secondo; 3) un discorso sulla struttura delle materie e sull’interdisciplinarietà. Rivendicò invece la «non introduzione» del lavoro nella Donini-Luporini, in una società «dove il lavoro ha una posizione subalterna ed è sfruttato». Cfr. Mario Alighiero Manacorda, *Ragioni di ieri, ragioni di oggi*, «Riforma della scuola», XII, 1966, n.1/2

³⁵⁰ Secondo Manacorda «Gramsci poneva assai chiaramente il rapporto fra le nuove esigenze che l’attivismo nel senso lato, o migliore, rappresenta, e la vecchia scuola: si tratta di una lotta giusta, e la scuola obbligatoria deve essere una scuola attiva. Ma – egli aggiungeva – questa scuola attiva deve essere fondata su un principio di *dogmatismo* [...]; e quando Gramsci parla di dogmatismo, precisa che si deve trattare di un [...] conformismo, *dinamico*, accennando al dovere delle generazioni adulte di ‘conformare’ le nuove generazioni, e quindi sia a quelli che debbono essere il contenuto e la loro validità, sia a quello che è il rapporto tra insegnante e alunno; contenuto e rapporto che non hanno per lui niente a che fare con quelli tradizionali. [...] tutti i tentativi attivistici di attuare e teorizzare il rapporto contenuto-metodo o, in questo caso il rapporto maestro discepolo, sono inficiati da un fatto: che si limitano a considerarlo come un rapporto meramente individuale [...]. Gramsci accenna esplicitamente all’interesse del ragazzo e al fatto che la scuola perde la capacità di suscitare questo interesse, perché non è legata alla vita. [...] Ebbene, se non c’è questo legame della scuola con la vita, dice Gramsci, non ci può essere veramente interesse. E l’esistenza di questo interesse Gramsci la considera sempre e soltanto al livello sociale e non individuale, delle classi strumentali *come complesso* e non come singoli individui, dei docenti *come complesso sociale* e non come quelli che sono immediatamente tali. Cioè, è inutile che noi teorizziamo il problema come problema del suscitare l’interesse singolo, individuale, del ragazzino: si tratta di avere una scuola che sia legata alla vita, una scuola che sia interessata alla società, e che alla società interessi avere in questa data forma. [...] Il non aver visto questa implicazione sociale, l’aver atomizzato il rapporto discente-discepolo, è indubbiamente un limite nella tradizione della scuola attiva». Cfr. *Atti del convegno su Struttura, contenuti e metodi della scuola obbligatoria*, intervento di Mario Alighiero Manacorda, in «Riforma della scuola», VIII, 1962, n.6/7.

scientifiche»³⁵¹. Pesava in questo senso anche la lunga ritrosia mantenuta dalla Dc nell'aggiornamento dei programmi di storia, sui quali gravava come si è visto una manualistica ancora in larga parte reticente e ambigua. Era dunque sui contenuti dell'insegnamento che avveniva secondo il Pci l'«invadenza clericale», appena celata da un involucro attivistico, esso stesso negato dalla pessima preparazione cui erano sottoposti gli insegnanti³⁵².

Va inoltre considerato il fatto che il Pci non aveva – e non avrebbe avuto per lungo tempo ancora – una base di massa tra i docenti, tale da trasferire un ragionamento critico sulla quotidianità del fare scuola all'interno dell'elaborazione del partito. Era semmai vero il contrario, e cioè che l'attitudine conservatrice di larga parte della classe docente nei confronti dell'allargamento della scolarizzazione, necessitasse da parte del Pci, nel momento di esporre la propria proposta pedagogica, di un'enfasi sull'alta qualificazione richiesta agli studenti. Si trattava infatti, e il Pci ne aveva piena coscienza, di un personale formatosi prevalentemente nei licei classici e negli istituti magistrali – che ne erano una copia dimidiata – intorno a programmi incentrati sull'umanesimo classico e su metodi di insegnamento di carattere nozionistico, votato in larga parte a una concezione dell'insegnamento inteso come missione, più che come servizio pubblico e momento di emancipazione sociale. Tale struttura professionale, se rendeva di difficile l'assorbimento e l'applicazione effettiva delle innovazioni pedagogiche introdotte da Ermini nei programmi del 1955, rendeva altrettanto sconveniente per il Pci impostare la propria battaglia sul rinnovamento dei metodi.³⁵³

³⁵¹ Mario Alicata, *La riforma della scuola*, cit., p.89. Cfr. anche l'articolo di critica di due importanti maestri e sindacalisti comunisti dello Snase, Renato Borelli e Fausto Malatesta, *I nuovi programmi per la scuola elementare*, «Riforma della scuola», I, 1955, n.2

³⁵² Secondo Alberto Alberti, futuro redattore di «Riforma della scuola», «l'obiettivo verso cui si direbbe massimamente lo sforzo dei redattori di «Riforma della scuola» in quel primo periodo della vita della rivista fu quello di 'correggere' l'impostazione ideologica ed ascientifica dei testi scolastici allora in uso, anche in polemica con la vacuità culturale dei programmi emanati pochi mesi prima (i cosiddetti 'programmi Ermini')». Cfr. Alberto Alberti, *Bruno Ciari e «Riforma della scuola»*, in Enzo Catarsi (a cura di), *Bruno Ciari tra politica e pedagogia*, Scandicci, La Nuova Italia, 1992, p.141

³⁵³ L'impostazione attivistica dei programmi elementari era negata, secondo Alicata, dalla stessa struttura della formazione professionale dei maestri, che avveniva nell'istituto magistrale, povero nell'impostazione scientifica della professione, considerato un feudo della scuola confessionale e una brutta copia del liceo classico, essendovi prevalente, in forma dimidiata rispetto al primo, lo studio della filosofia sulla psicologia e la pedagogia. Alicata ne proponeva la riforma, tramite l'allungamento da quattro a cinque anni, il rafforzamento delle materie generali, l'attenzione alla pedagogia e alla psicologia «non solo sotto il profilo teorico, ma anche come didattica e metodica», e la previsione di un anno di tirocinio teorico pratico, al quale anche i docenti di scuola secondaria per i quali era prevista la preparazione universitaria avrebbero dovuto sottoporsi. Ivi, pp.81-2. Maria Venturini, l'autrice della parte inerente la formazione professionale dei docenti, proponeva di istituire un corso pre-universitario di due anni, successivo all'istituto magistrale, che prevedesse una partecipazione alla vita concreta della scuola. A questo andava aggiunto un anno di tirocinio, passato in parte negli istituti scolastici, in parte

Concentrarsi sul rinnovamento di questi ultimi, semmai – come facevano i pedagogisti laici – era considerato dai comunisti un lasciare campo libero alla concezione del mondo espressa dai democristiani.

La sottolineatura della priorità del rinnovamento del contenuto educativo rispetto ai metodi, pur non essendo totale – essendoci un'attenzione per i metodi in particolare nelle evoluzioni dell'inserito didattico di «Riforma della scuola»³⁵⁴ –, restò dunque per il Pci, fino almeno al 1962, una risposta al supposto tentativo democristiano di «contenimento» della scuola pubblica³⁵⁵. Già nella seconda metà del 1960, con la caduta rovinosa del governo Tambroni e la successione di Giacinto Bosco a Giuseppe Medici alla guida della Pci, però, il giudizio sulla politica scolastica cattolica, e sui suoi presupposti pedagogici, cambiava. La rilettura della «questione cattolica» da parte di Togliatti al IX Congresso, la ricerca di «segnali di rinnovamento» tra «le forze cattoliche progressive» e all'interno della stessa DC – che aveva aperto ad un'ipotesi di crescita programmata dell'economia con i Convegni di San Pellegrino del 1961 e 1962 – aveva spinto i dirigenti della Sezione Culturale ad una ricognizione attenta dei mutamenti nella politica scolastica e nella pedagogia cattolica.

Tale sforzo di analisi aveva dato vita nei primi mesi del 1962 ad un corposo documento di analisi del rapporto tra cattolici e scuola. Il rapporto, redatto da Romano Ledda – subentrato nel 1959 a Manacorda in quanto responsabile della Sottocommissione scuola – e in parte pubblicato su «Riforma della scuola» nel maggio del 1962, analizzava la mutazione in atto, insistendo sui pericoli che ne sarebbero derivati³⁵⁶. Secondo Ledda la vecchia politica scolastica «da quella gonelliana di

«nell'industria e nell'agricoltura, per evitare la frattura fra la scuola e il mondo economico e del lavoro, che è una delle più gravi iatture dell'ordinamento attuale» Ivi, pp.117-8. Nella redazione del programma elettorale del 1958 tuttavia, la Commissione culturale propose una formula più aderente alla relazione di Alicata, consistente nel solo anno di tirocinio dopo la frequenza di un liceo unitario a indirizzo pedagogico.

³⁵⁴ Cfr. per questi aspetti Alberto Alberti, *Bruno Ciari e «Riforma della scuola»*, cit., pp.139-148. Alberti ha notato come già a partire dal fascicolo pre- autunnale (n.8-9) del 1956, l'inserito didattico iniziasse a proporre un rinnovamento dei metodi e del contenuto didattico, secondo un piano organico. Tale lavoro fu il frutto dell'incontro tra Bruno Ciari e Dina Bertoni Jovine.

³⁵⁵ Alessandro Natta, *L'insegnamento di uno sciopero*, «Il Contemporaneo», II (1955), n.20. «A che si mira dunque negando giustizia agli insegnanti, mantenendo i fuori ruolo nella condizione di "braccianti", bloccando gli investimenti, se non a quel ridimensionamento o contenimento della scuola statale che significa in realtà la sua paralisi e degradazione di modo che le richieste di finanziamento degli istituti privati da parte dello Stato riescano ad un certo momento a trovare forza, nonostante la norma costituzionale, nella realtà di una scuola pubblica intristita e stagnante e di una scuola privata progrediente e prepotente?»

³⁵⁶ *Relazione di Romano Ledda su «I nuovi orientamenti dei cattolici e la battaglia per la riforma democratica della scuola» per la Sottocommissione nazionale scuola, 31 marzo-1° aprile 1962*, in Afgr, Scuola e politica scolastica, Organismi nazionali. Per una sintesi vedi Romano Ledda, *Novità negli orientamenti dei cattolici*, «Riforma della scuola», VIII (1962), n.5

restaurazione della vecchia scuola, a quella clericale dell'omicidio premeditato della scuola di Stato, da quella più articolata del 'doppio binario' (espansione della scuola privata e clericalizzazione di quella pubblica), a quella del Fanfani 1958 corporativa e settoriale e tale da essere utilizzata indifferentemente dalla destra o dalla sinistra Dc», era risultata troppo immobilista ed aveva fallito.

Era «ormai profonda la coscienza in larga parte della Dc e del mondo cattolico, che la scuola attuale» fosse «del tutto inadeguata alle trasformazioni economico-sociali del nostro paese, al suo passaggio da paese a base prevalentemente agricola, a paese a base prevalentemente industriale».³⁵⁷ Di qui «lo sforzo» che i cattolici stavano compiendo «per adeguare non solo la loro politica, ma tutto il loro orientamento culturale alle nuove caratteristiche della società italiana e quindi fornirci una nuova politica scolastica». Ledda individuava, tra i vari indirizzi educativi³⁵⁸ presenti nel mondo cattolico e rappresentati nella Dc, una «tendenza dominante» delineata nell'enciclica *Mater et Magistra*, del 15 maggio 1961, nelle comunicazioni principali emerse nel nel Convegno sulla pianificazione scolastica di Frascati del maggio '61, dal convegno di San Pellegrino del settembre dello stesso anno, nel Congresso Dc del gennaio '62 e nel Congresso Uciim del marzo '62, attraverso i quali il variegato mondo dei cattolici, accanto al riconoscimento dell'iniziativa privata, poneva l'accento sulla necessità che i poteri pubblici intervenissero per correggere gli squilibri sociali che potessero derivare dallo sviluppo economico.

Tali posizioni servivano a dare un contenuto educativo alle posizioni espresse dagli ambienti imprenditoriali, concentrati sul mero «adeguamento della formazione del giovane alle esigenze della fabbrica» che consentisse «un adattamento a nuove mansioni, una intercambiabilità dell'uomo pari all'intercambiabilità della macchina». Secondo Ledda il contenuto educativo del nuovo indirizzo cattolico era riassumibile nelle due funzioni che esso attribuiva alla scuola: da un lato l'essere «vigile e sensibile

³⁵⁷ *Ibid.* All'inizio del 1962 venne pubblicata un'inchiesta condotta dal mensile «Leggere» su un campione di ottanta intellettuali dell'area cattolica, che avevano in larga maggioranza ammesso l'irrinunciabilità della pianificazione scolastica pubblica, *cfr.* Romano Ledda, *80 cattolici per la scuola*, «Rinascita», 1962, n.2

³⁵⁸ Essi erano: 1) l'indirizzo gentiliano, cui era legata la posizione di «che vuole il permanere di una istruzione inferiore nettamente differenziata tra avviamento, scuola media e postelementare»; 2) l'indirizzo clericale ancorato «al mito di una scuola precedente all'Unità d'Italia» e quindi dominata dalla Chiesa; 3) l'indirizzo unitario, ma antimoderno, legato al pensiero di Augusto Del Noce, che pur non essendo gentiliano, era ostile «a tutti gli indirizzi culturali più moderni e che si collocano in una visione di una cultura unitaria, non frantumata, di un principio educativo organico precedente alla cultura borghese, precapitalistica»; 4) l'indirizzo «democratico», ossia favorevole ad una scuola moderna e unitaria, presente solo «nell'ambito di ristretti gruppi di cattolici». *Ibid.*

al concreto», ossia avere un fine eminentemente pratico e professionalizzante; dall'altro «l'educazione sociale», ossia «la riduzione della conoscenza razionale [...] all'educazione cristiana, come cardine di un nuovo rapporto umano nella società capitalistica».

Ciò comportava, dunque la tendenza al «superamento di ordinamenti, contenuti, strutture e metodi della scuola casatiano-gentiliana», ma d'altra parte tale progetto portava con sé «la frantumazione di una concezione dell'educazione come conquista di una conoscenza razionale scientifica della realtà».³⁵⁹ Di fronte a tale assenza di principio educativo, Ledda riteneva che la battaglia dei laici per la scuola pubblica rinnovata nei metodi attivistici non potesse colmare la mancanza di prospettiva culturale insita nella mutazione della politica scolastica cattolica, perché, assimilando Dewey come rinnovamento delle tecniche didattiche senza principio pedagogico, essi offrivano «un terreno completamente scoperto all'offensiva dei cattolici». Il rischio era quello – sulla scorta delle riflessioni togliattiane sull'«ideologia americana»³⁶⁰ – di una caduta verticale della qualità scolastica e di una perdita di senso più complessiva del reale, con il rischio della diffusione di modello umano conformista, chiuso in sé stesso, lontano e disattento dai problemi della società.³⁶¹

³⁵⁹ *Ibid.*

³⁶⁰ A partire dalla metà del 1961 Togliatti iniziò a porsi il problema di fornire una visione del mondo alla nuova generazione: il pericolo dell'assenza di una cultura e di un senso comune «marxisti» per Togliatti appariva come un problema impellente circa il rapporto con le nuove generazioni. Tanto nel Cc di giugno quanto su «Rinascita» Togliatti descriveva i pericoli che correnti culturali figlie del il neocapitalismo portavano con sé. Queste tendevano a dare alla vita degli uomini «l'impronta uniforme della chiusura in sé stessi, limitata al godimento di quel poco di agio che la situazione economica può consentire», affermando forme di «conformismo», distanti dalle «aspirazioni della collettività» e dal «dibattito dei problemi della vita sociale». Tale «conformismo» era per Togliatti effetto della penetrazione in Italia di quell'«ideologia americana», che «isola l'uomo nella ricerca della soluzione del proprio problema individuale» e quindi porta il singolo ad abdicare alla sua funzione di cittadino e di uomo di lotta per creare una società nuova». Aldo Agosti, *Togliatti*, Torino, Utet, 1996, p.504

³⁶¹ «Ora, io vorrei solo qui ricordare che cosa ha rappresentato ai fini della coscienza pubblica – e quindi della cultura – lo sviluppo di una società regolata dal monopolio [...]. Ha significato la subordinazione alle leggi del profitto di tutte le manifestazioni più vive del pensiero, generando la società di massa, di cui l'uomo-massa è il più significativo esponente. Ha significato la unificazione di tutta la società civile, la distruzione di tutte le società intermedie e così via. Qui veramente si aprono profonde contraddizioni tra l'ideologia cattolica e la sua assimilazione della dottrina neocapitalistica, tra una concezione della vita propria al cristianesimo e la funzione di egemonia che i cattolici intendono assumere nella moderna società capitalistica. Come conciliare ad esempio il personalismo cattolico con una scuola alienata e massificata? Come assimilare la concezione pluralistica della società civile, con una società uniforme e regolata dal monopolio? Come mettere insieme 'la varietà di organismi autonomi nel complesso spiegarsi dell'ordinamento scolastico' ' ispirata ai principi di libertà dei cattolici' di cui ha parlato l'onorevole Moro, nel suo ultimo discorso alla Camera per il nuovo governo, e una scuola che segue subordinatamente lo sviluppo economico? Come contenere le istanze non semplicemente moderne, ma anche democratiche che affiorano nel mondo cattolico e che sono state presenti anche nel Congresso dell'Uciim e che comunque interessano larghe masse di cattolici, che possono anche per ora credere nelle illusioni dell'ideologia neocapitalistica?» cfr. Romano Ledda, *Novità negli orientamenti dei cattolici*, «Riforma della scuola», VIII, 1962, n.5

Il ragionamento di Ledda ribadiva dunque le priorità che il Pci si era dato già a partire dal 1958: lotta al Piano della scuola e introduzione del principio della programmazione scolastica, riforma delle strutture in senso unitario e soprattutto riforma dei programmi secondo un nuovo asse culturale storico e scientifico, e in tal senso informava l'attività politica e le stesse scelte parlamentari. La conseguenza fu l'intransigenza netta che il Pci mantenne, durante le discussioni parlamentari riguardanti la riforma della media unica, circa la coerenza e la serietà dei contenuti culturali, con l'idea di recuperare prestigio non anche e soprattutto nei confronti dei maestri e dei professori cattolici e di caratterizzare principalmente su questi aspetti la proposta pedagogica marxista.³⁶²

Le conclusioni di Ledda non tenevano però di conto di un altro marxismo che andava sviluppandosi nel variegato mondo della pedagogia laica, tanto nel Psi, che aveva intercettato parte di quel fermento intellettuale, ma anche dentro lo stesso Pci. Un filone proveniva dalla «scuola di Firenze» di Tristano Codignola, avversata negli anni Cinquanta dal Pci e tacciata di promuovere un «democraticismo abbastanza vago» da Lucio Lombardo Radice, che era evoluta anche e soprattutto nella direzione della critica radicale della scuola esistente. Se il figlio Tristano Codignola dal 1958 era divenuto il responsabile della politica scolastica del Psi, e aveva contribuito a direzionare verso posizioni più qualificate quel partito, i suoi collaboratori Santoni Rugiu, De Bartolomeis e Tomasi erano approdati, pur non riconoscendosi pienamente nella politica del Pci, direttamente al marxismo³⁶³.

Anche nell'area comunista, ma parallelamente – come era già avvenuto per i Convitti scuola della Rinascita – al partito, si era sviluppato un fragile ma vitale movimento di rinnovamento educativo. Tra il 1950 e il 1951 un gruppo di educatori comunisti, tra i quali emergevano Giuseppe Tamagnini, Aldo Pettini e Margherita Zoebeli, fondavano la Cooperativa tipografia scuola (Cts), aperta a educatori di tutti gli orientamenti e rivolta allo sviluppo del metodo Freinet.³⁶⁴ La Cts collaborò

³⁶² *Relazione di Romano Ledda su «I nuovi orientamenti dei cattolici e la battaglia per la riforma democratica della scuola»*, cit.

³⁶³ «L'accostamento a Dewey segna spesso l'inizio di una via più o meno lunga e travagliata che sfocia nel suo superamento e non di rado nel marxismo» Tina Tomasi, *Scuola e pedagogia in Italia: 1948-1960*, Roma, Editori Riuniti, 1977, p.84. Per un'analisi dettagliata dei temi immessi nel dibattito pedagogico e politico italiano dalla «Scuola di Firenze» di Codignola padre e figlio, cfr. Andrea Mariuzzo, *Dewey e la politica scolastica italiana: le proposte di riforma di Scuola e città (1950-1960)*, «Espazio, Tiempo y Educaciòn», III, 2016, n.2, pp.225-51

³⁶⁴ Célestin Freinet (1896-1966) fu un maestro e pedagogista comunista francese. Il suo metodo, sviluppato dal 1920 nella scuola del villaggio di Bar-sur-Loup, si basava sul fornire alla classe una struttura cooperativa e di rendere gli alunni compartecipi della loro attività conoscitiva, a partire anche

attivamente con gli ambienti dell'attivismo italiano, particolarmente con la «scuola di Firenze» e con gli educatori della scuola Pestalozzi, al cui interno iniziarono ad essere sperimentati i metodi del pedagogista comunista francese. Nel 1956-57, in seguito ad una polemica aperta dall'Aimc tra le componenti cattoliche del movimento, la Cts mutò il proprio nome in Movimento di cooperazione educativa (Mce), fondando le proprie sperimentazioni sulla didattica cooperativa, sulla denuncia del ruolo conservatore del tradizionale insegnamento linguistico, sull'abbandono graduale del libro di testo unico.³⁶⁵

Bisogna considerare che l'intersecarsi delle differenti traiettorie del marxismo pedagogico italiano venne considerevolmente rallentata dalla scomunica ricevuta da Freinet all'inizio degli anni Cinquanta da parte della pedagogia ufficiale del Pcf. Ciò non impedì l'incontro tra l'anima «ufficiale» della pedagogia marxista italiana e quella dei seguaci del Mce, che avvenne prima grazie al lavoro editoriale di produzione dell'insero didattico di «Riforma della scuola»³⁶⁶, e poi in forma pubblica durante un convegno promosso nel 1962 dalla Sezione Pedagogica dell'Istituto Gramsci e fortemente voluto da Dina Bertoni Jovine, «Struttura, metodi e contenuti della scuola obbligatoria».³⁶⁷ L'iniziativa, il cui scopo era quello di includere nella battaglia politica in atto sulla scuola media la pedagogia di stampo laico, divenne l'occasione per un chiarimento sulla pedagogia marxista e sulle scelte politiche del Pci, che, pur non risolvendo tutte le questioni che esso implicava, avrebbe avuto conseguenze di più lungo periodo nelle linee di riforma e nell'attività pratica dell'organizzazione comunista.

La relazione di Dina Bertoni Jovine, pur ribadendo le priorità che la politica scolastica indicava, aveva il merito di accogliere le motivazioni dell'attivismo

dai problemi materiali che essa comportava. Un aspetto importante di tale pedagogia era quello di consentire agli alunni di creare un «prodotto culturale autonomo», frutto del loro lavoro, attraverso l'utilizzo delle tecnologie. Freinet introdusse così l'utilizzo della tipografia in classe, che desse ai ragazzi la possibilità di produrre propri testi e giornalini, e la corrispondenza interscolastica, che allargava il raggio della cooperazione ad altre classi e consentiva agli alunni di valorizzare il proprio lavoro e di prendere spunto dal lavoro altrui. Nei primi anni Cinquanta entrò in conflitto con la pedagogia ufficiale del Pcf, da cui venne radiato. Le sue opere numerose opere sono state tradotte e divulgate in Italia.

³⁶⁵ Tina Tomasi, *Scuola e pedagogia in Italia*, cit., pp.111-5

³⁶⁶ Fu Dina Bertoni Jovine in particolare a interessarsi al lavoro dell'allora Cts. Il primo articolo sul convegno dei maestri del movimento di cooperazione educativa apparve sul secondo fascicolo di «Riforma della scuola» del dicembre 1955, che ospitò anche il primo articolo in assoluto di Bruno Ciari. Cfr. Alberto Alberti, *Bruno Ciari e «Riforma della scuola»*, cit., pp.139-40

³⁶⁷ AAVV, *Atti del convegno su struttura, contenuti e metodi della scuola obbligatoria*, «Riforma della scuola», VIII, 1962, n.6/7

pedagogico laico. Essa partiva dalla constatazione per cui la scuola unificata sperimentale di Bosco era stata attaccata dal fronte conservatore facendo leva principalmente sulla difesa della «serietà della cultura», cui l'improvvisazione dell'esperimento e la povertà dei nuovi programmi, prestavano sponda. Al contrario il disegno Donini Luporini, presentando un livello culturale di livello non inferiore a quello della scuola media tradizionale, garantiva tutte le condizioni «per un reale sviluppo culturale» e come tale andava sostenuto. Per questo Dina Bertoni Jovine ribadiva come, pur negando l'esistenza di una «frattura» fra contenuti e metodi³⁶⁸, «la giusta battaglia per il rinnovamento di metodi educativi e la lotta contro i pericoli di un insegnamento mnemonico nozionistico» si andasse «frantumando nella ricerca di tecniche ed espedienti, perdendo di vista l'obiettivo di una cultura che è valida soltanto quando si inserisce storicamente ed organicamente nel moto di progresso di una intera società». Occorreva dunque evitare «uno spostamento troppo accentuato ed esclusivo dell'interesse degli educatori sulla questione del metodo» e fornire ai fanciulli, senza negare il valore dei metodi attivi, una «prospettiva» educativa, basata sull'acquisizione di contenuti che «nascono e si inseriscono nella vita civile [...] legati a battaglie scientifiche, politiche, filosofiche, religiose».³⁶⁹ Tale convincimento era ribadito, con un accenno di scetticismo nei confronti dei metodi attivi, da Lucio Lombardo Radice, che affermava come il «metodologismo» impedisse «la lotta per un nostro concetto di modernità», rendendola meno efficace in quanto essa avrebbe dovuto prendere di mira «innanzi tutto le strutture scolastiche, il prolungamento

³⁶⁸ «Noi non parleremo di frattura fra contenuti e metodi, poiché in un fatto culturale genuino contenuto e metodi sono perfettamente fusi», *Intervento di Dina Bertoni Jovine, Ibid.*

³⁶⁹ «È evidente che la *nozione* in sé può rappresentare un arricchimento individuale a spese del processo storico o può rappresentare anche una forma entro cui la mente impigrisce. Che sia l'una o l'altra cosa dipende molto dal metodo didattico; e in questo concordiamo con i pedagogisti dell'attivismo; ma oltre che dal metodo dipende dalla capacità che ha la nozione stessa di suscitare problemi che, oltre la scuola, nascono e si inseriscono nella vita civile. Risultati culturali attuali, vivi, legati a battaglie scientifiche, politiche, filosofiche, religiose, diventano stimoli formidabili a rielaborazioni personali [...]. La battaglia attivistica si è dunque svolta prevalentemente su un solo fronte: contro il nozionismo, l'autoritarismo, la passività dell'educando, raggiungendo lo scopo di chiarire in che modo si possa arricchire l'ambiente scolastico e rinnovarlo rendendolo stimolante e vario, assorbendo in esso molte attività imitate da un modello ideale di vita democratica, impegnando i fanciulli nella ricerca personale ed anche nel lavoro collettivo. Ma l'altro fronte è stato trascurato. Diremo di più; si è creata a poco la persuasione che l'indagine sul contenuto dell'educazione (ideale e culturale) dovesse senz'altro far ricadere la scuola nel vecchio formalismo distruggendo il progresso raggiunto nella metodica. Le formule della libertà, attività, socialità, entro cui la dottrina del Dewey trova il suo assetto sono rimaste astratte. Nella mente di molti educatori si è perfino radicato il convincimento che ogni contenuto vada bene purché sia elaborato dal fanciullo», *Ibid.*

dell'obbligo scolastico, la sua attuazione effettiva, con determinati contenuti, con un determinato sapere, con un determinato ideale educativo».³⁷⁰

Fu Bruno Ciari, il «maestro di Certaldo», militante del Pci, redattore di «Riforma della scuola», fondatore del Mce e autore del libro *Le nuove tecniche didattiche*³⁷¹ a rispondere ai due dirigenti della politica scolastica del partito. Nelle parole di Lucio Lombardo Radice egli riscontrava lo stesso atteggiamento dei cattolici, «cioè un atteggiamento che non parte da una precisa consapevolezza della coerenza, dell'inerenza e a un certo punto della identità tra contenuto e metodo». A suo avviso era sbagliato parlare di «contenuti» dell'insegnamento, come se le teste degli studenti fossero «dei recipienti vuoti» da riempire. Anche l'assimilazione del capitale culturale accumulato dall'umanità, a suo avviso era «una prassi, un fare, un costruire, è un organizzare, è una attività e non una passività». Per questo motivo «qualunque dato [...] è valido in rapporto alla precisa prassi, al metodo scientifico da cui è scaturito, sia che la sperimentazione sia di carattere pratico, reale, sia che essa consista in un processo interiorizzato, che si realizza attraverso dati assunti da documenti scritti e verbali».³⁷²

Ciari mostrava con esempi precisi ed efficaci come solo attraverso un determinato metodo il «risultato» in termini di abilità e in termini di conoscenze acquisite sarebbe stato effettivamente raggiunto³⁷³. Egli dunque criticava alla radice il modo in cui il partito aveva impostato la battaglia politica, ossia «impugnando le armi di determinati contenuti culturali, dati e organizzati», «prescindendo dal processo per cui il ragazzo deve giungere a produrli e farli organicamente propri» e «dalla prassi educativa di stimolo e aiuto intelligente ed esperto che compete all'educatore». Per Ciari «la scuola dell'obbligo, tutta la scuola, ha da essere rinnovata unitariamente con una impostazione

³⁷⁰ *Intervento di Lucio Lombardo Radice. Ibid.*

³⁷¹ Bruno Ciari, *Le nuove tecniche didattiche*, Roma, Editori Riuniti, 1961

³⁷² *Intervento di Bruno Ciari*, in AAVV, *Atti del convegno su struttura, metodi e contenuti della scuola obbligatoria*, cit.

³⁷³ «È possibile, prendendo un esempio dal campo scientifico, separare una nozione dal metodo attuato per acquisirla? Prendiamo questa proposizione: 'Alla temperatura di 70-80° dopo mezz'ora certi microrganismi, i Saccaromiceti, muoiono definitivamente. Questi microrganismi, portati invece a -1°, s'intorpidiscono (c'è una sospensione delle loro attività vitali) ma non muoiono'. In che misura essa è veramente scientifica? Essa lo è nella misura in cui si è partiti a conoscenze preesistenti circa gli effetti generali della temperatura sugli organismi, si sono fatte certe ipotesi, certi esperimenti, certe verifiche, e si è arrivati alla suddetta conclusione. Fuori di questa prassi la proposizione di cui sopra non significa nulla. I ragazzi, se il maestro la porge, possono anche fissarla in mente. Ma quanto ci rimarrà? Essa è qualcosa di posticcio che non può non ingenerare ostilità verso la scienza». Ivi, p.27

in cui gli obiettivi di rendimento, i fini, i contenuti, la prassi educativa, gli edifici, gli strumenti, siano profondamente consentanei gli uni con gli altri».³⁷⁴

Il convegno si chiuse con due risposte di Cesare Luporini e Mario Alighiero Manacorda e un intervento di Dina Bertoni Jovine che, pur accogliendo le questioni sollevate da Bruno Ciari, ne rigettavano la critica fondamentale, quella per cui il disegno Donini Luporini fosse inadeguato perché non interveniva nel merito delle strutture edilizie ed ai metodi didattici necessari in una nuova scuola media. Pur deviando dal suo scopo originario, il dibattito aveva consentito che all'interno del Pci si generasse una riflessione aperta sulla definizione della strategia politica del partito, che andasse a toccare maggiormente temi come quelli del modo di fare scuola e dell'autoritarismo insito nella cultura docente, che sarebbero stati al centro del Sessantotto italiano.

Certo, il suggerimento di Ciari non venne raccolto in toto e come vedremo i temi della riforma delle strutture e degli ordinamenti avrebbero continuato a conservare il centro della politica scolastica del Pci fino agli anni della contestazione. Tuttavia il Pci assunse nei confronti del Mce un atteggiamento aperto e inclusivo: Ciari era già da tempo un collaboratore di «Riforma della scuola», di cui ottenne la direzione dell'inserito didattico. Successivamente dal 1966 al 1970, anno della morte, egli fu assunto nella direzione delle attività parascolastiche del Comune di Bologna, dove ebbe la possibilità di sviluppare sul campo la propria proposta di «tempo pieno», che sarebbe stata successivamente utilizzata dal Pci per la definizione di una proposta di riforma della scuola di base.

Comparando tale atteggiamento con quello, tutt'altro che aperto al confronto, assunto dal Pcf nei confronti di Freinet, si possono intravedere gli anticorpi e le tappe che, particolarmente all'interno della Sottocommissione scuola, avrebbero consentito al Pci di evitare una chiusura totale nei confronti del Sessantotto, quando la contestazione studentesca e giovanile avrebbe investito in maniera frontale non solo le strutture e i contenuti, ma anche i metodi e i ruoli dell'istituzione scuola, giungendo a contestarne radicalmente la funzione nel complesso della società italiana.

³⁷⁴ *Ibid.*

Capitolo III. Fughe in avanti (1963-1968)

1. Alle prese con la Programmazione

Con la legge 1073 del 24 luglio 1962 istitutrice del principio della «programmazione» scolastica, la scuola italiana entrava ufficialmente nell'era del centrosinistra. Con questa formula non si intendono unicamente i governi basati su una maggioranza composta da socialisti e democristiani, che in quanto tale sarebbe apparsa a più riprese nel corso degli anni Settanta e Ottanta. Il centrosinistra propriamente detto, le cui vicende e i cui risultati sono al centro dell'attenzione della storiografia da ormai due decenni, caratterizzò piuttosto quei governi sorretti da tale maggioranza e collocabili tra il IV Governo Fanfani del 21 febbraio 1962 e il III Governo Moro, chiusosi il 25 giugno 1968 nel pieno della contestazione studentesca. Quelle formule di governo si fondarono sulla speranza, via via più flebile, che attraverso una programmazione tesa a restringere gli squilibri storici del Paese, e con il consenso di larghe maggioranze sociali, fosse possibile garantire all'economia ed alla società italiane uno sviluppo e una crescita sostenute nel tempo. Tale principio venne trasposto in campo scolastico dalla legge 1073/62, che richiedeva al Ministro della P.i. la presentazione di un Piano organico di riforme, ma solo dopo che un'inchiesta facesse il punto sui problemi della scuola e sulle possibili soluzioni da mettere in campo per risolverli. A tal fine venne istituita una Commissione di Indagine composta da trentuno membri, sedici dei quali parlamentari e quindi «tecnici» in materia di scuola, alla quale partecipò anche il Pci con tre dei suoi eletti (Natta, Donini e Raffaele Sciorilli Borrelli).

La Commissione di indagine si trovò ad indagare un contesto scolastico in rapido mutamento, in cui andava diffondendosi in vasti strati della popolazione l'idea della scuola come canale di mobilità sociale e come diritto democratico³⁷⁵. Quella spinta che negli anni Cinquanta aveva allargato l'utenza delle scuole medie e in particolare l'avviamento professionale, nel decennio successivo invase le scuole superiori e le università, in forme non sempre univoche ed anzi spesso contraddittorie. Nel corso

³⁷⁵ Già negli anni cinquanta Lamberto Borghi e Aldo Visalberghi vedevano diffondersi un'esigenza di istruzione – quantomeno nelle zone più dinamiche del paese – man mano che aumentavano le possibilità economiche di far proseguire gli studi ai propri figli. Cfr. L. Borghi, *Le scuole e l'educazione a Ivrea*, in G. Cives, *Cento anni di scuola dall'unità ad oggi*, Roma, Armando, 1967, pp. 217-61; A. Visalberghi, *Scuola e metodi attivi nell'Italia d'oggi*, in Ivi, pp. 265-98. Per quanto riguarda la diffusione dell'idea di scuola come strumento democratico cfr. A. L'Abate, *La mobilità sociale scolastica in Italia*, in «Scuola e città», n. 3, marzo 1967 e M. Gattullo, *Riforme scolastiche e scuola di massa*, in «Inchiesta», n. 4, 1971.

degli anni Sessanta la popolazione delle scuole secondarie superiori passava dai circa 706.000 iscritti dell'anno scolastico 1959/60 a 1.732.000 iscritti del 1971/72, secondo tassi di crescita che sarebbero rimasti sostenuti nel corso del decennio successivo. Centinaia di migliaia di nuovi studenti – e studentesse – andarono ad ingrossare quegli ordini scolastici, in particolare il tecnico ed il professionale, più in linea con il mercato del lavoro, trasformando la costituzione materiale della scuola italiana che, almeno nel suo profilo demografico, andava orientandosi verso una cultura di tipo tecnico-scientifico³⁷⁶. Anche le Università si ingrossavano, passando dai 268.181 iscritti del 1960/61 ai 681.731 di dieci anni dopo, con una crescita concentrata principalmente nel gruppo letterario, (e dunque trainata dall'insegnamento scolastico come principale sbocco lavorativo).³⁷⁷

A questa espansione quantitativa corrispondeva una scuola affetta dal dualismo tra cultura umanistica e cultura tecnologica e dal primato del classicismo, fortemente selettiva in particolare nei confronti degli studenti provenienti da famiglie a basso reddito, che affollavano i corsi tecnici e professionali. Alla selettività della scuola italiana contribuivano in primo luogo quelli che la sociologia, allora scienza emergente, chiamava meccanismi palesi di selezione: la struttura «a canne d'organo» ereditata dal periodo fascista, costituita da rami divisi e non comunicanti, permetteva di selezionare via via gli elementi più «idonei» – provenienti dai licei – ad accedere

³⁷⁶ Per analizzare i mutamenti incorsi nella scuola secondaria superiore ho abbondantemente attinto alla tesi di laurea magistrale di Giordano Lovascio, *E la «seconda ondata» passò: storia della mancata riforma «globale» dell'istruzione secondaria superiore in Italia (1968-1972)*, Università di Firenze, 2016. La caratteristica principale del mutamento scolastico fu la crescita del ramo tecnico professionale, che arrivava a contare agli inizi degli anni Settanta quasi il 60% del totale degli iscritti. I settori che trainarono di più furono i professionali, che triplicò nel periodo, e gli istituti tecnico industriali, che crebbero ininterrottamente fino al 1966-67, iniziando a decrescere ma attestandosi comunque sui 230-240 mila iscritti. Tra liceo scientifico e classico si consumava inoltre un passaggio di testimone, con gli iscritti al primo che accrebbero il loro peso dal 9,5% nel 1951 al 16,2% nel 1971, mentre il secondo passava nello stesso periodo dal 28,8% all'11,8% del totale. I magistrali, già ingrossati, non crebbero molto rispetto ad altri settori essendo il mercato del lavoro dei maestri già saturo, mentre crebbero tanto in proporzione i licei artistici e gli istituti d'arte, che decuplicarono tra il '51 (4.000 iscritti) e il '71 (44.000 iscritti), pur restando intorno al 2,5% del totale. Dal punto di vista di genere, negli anni Sessanta si modificò sostanzialmente anche la proporzione tra i sessi nella scuola superiore: nel 1960-61 la percentuale di iscritte sul totale ammontava a poco più del 35%, ma a metà del decennio esso si avvicinava già al 40, limite superato all'inizio degli anni Settanta, fino ad arrivare negli anni Ottanta al sostanziale equilibrio tra i sessi. I dati sono tratti da Istituto nazionale di statistica, *L'Italia in 150 anni. Sommario di statistiche storiche 1861-2010*, cap. VII, *Istruzione*, Italia, ISTAT, 2011. Cfr. anche le tabelle 1 e 2 presenti in M. Dei, *Cambiamento senza riforma: la scuola secondaria superiore negli ultimi trent'anni*, in S. Soldani, G. Turi (a cura di), *Fare gli italiani. Vol. II. Una società di massa*, Bologna, Il Mulino, 1993, pp. 88 e 91.

³⁷⁷ Istat, *L'Italia in 150 anni*, cit., p.356. cfr. le tabelle 1, 2 e 3 presenti in Luciano Governali, *L'università nei primi quarant'anni della Repubblica italiana 1946-1986*, Bologna, Il Mulino, 2018, pp.301-3

ai livelli più alti del sistema scolastico (ed alle professioni cui questo dava accesso), lasciando tutti gli altri su binari morti, privi di sbocchi successivi. Il tema degli accessi universitari, sui quali al Pci e più in generale alla sinistra si erano aggiunte alla fine degli anni Cinquanta le pressioni della tecnocrazia cattolica, delle associazioni di categoria e di settori dell'industria, era stato timidamente affrontato con la «piccola liberalizzazione» del 1961 e con altri provvedimenti minori. La legge n. 685 del 21 luglio 1961, presentata in Parlamento da un largo schieramento di forze comprendente anche il Pci, aveva aperto l'accesso alle sole facoltà corrispondenti. Si trattava però di un'apertura molto limitata: secondo il testo finale della legge, sarebbe stato il ministero a decidere il numero massimo di accessi dagli istituti tecnici per ogni anno accademico, dopo aver consultato i consigli di facoltà. Restavano inoltre esclusi dalla liberalizzazione i vari tipi di istituto professionale, che durando meno di cinque anni non fornivano un diploma equivalente a quello tecnico o liceale. Va infine ricordato che fino al 1977, l'accesso ai licei classici sarebbe rimasto vincolato alla frequenza del corso opzionale di latino alle medie, secondo quanto disponeva la legge istitutiva della scuola media unica.³⁷⁸

Accanto alla struttura formale del sistema scolastico, altri meccanismi, dal carattere meno evidente perché non codificato, contribuivano a mantenere ampie sacche di esclusione. Per tutto il decennio persistettero infatti larghe percentuali di evasione dell'obbligo scolastico, legate alle effettive disparità di accesso alla scuola, ai ritardi frutto delle provenienze familiari ed alle resistenze culturali più o meno coscienti dello stesso personale scolastico. Nonostante il varo della legge istitutiva della scuola media unica, la sua applicazione, a detta dei protagonisti di allora, portava a un «bilancio

³⁷⁸ Prima della «piccola liberalizzazione» solo il liceo classico dava accesso a tutti i percorsi universitari, mentre lo scientifico, il magistrale e in misura ridottissima l'istituto tecnico davano possibilità di accesso secondarie. L'art. 2 della legge n. 685 specificava le nuove possibilità di accesso: alla Facoltà di scienze agrarie si accedeva dagli istituti tecnici corrispondenti; a Matematica e Scienze naturali da istituti tecnici industriali, nautici, agrari e per geometri; a Economia e commercio da istituti tecnici commerciali e per geometri, industriali, nautici e agrari; alle Facoltà di lingue e letterature straniere dell'Istituto universitario di Venezia e dell'Istituto superiore orientale di Napoli si poteva accedere da tutti gli istituti tecnici (compresi quelli femminili e dalle scuole di Magistero professionale per la donna); a Ingegneria da istituti tecnici industriali, per geometri e nautici; a Scienze statistiche, demografiche e attuariali da tecnici commerciali e per geometri, nautici, industriali e agrari; all'Istituto universitario navale di Napoli, infine, si poteva accedere dagli istituti tecnici agrari, industriali, nautici, commerciali e per geometri. Secondo Marzio Barbagli ebbero un ruolo fondamentale nel passaggio della piccola liberalizzazione le pressioni delle associazioni di categoria dei periti tecnici e industriali, che richiedevano l'accesso diretto alle facoltà corrispondenti come ingegneria o architettura, in un momento in cui sul mercato del lavoro non era stato temporaneamente assorbito il fenomeno della disoccupazione dei diplomati, *cfr.* Marzio Barbagli, *Disoccupazione intellettuale*, cit., p.454-61. Accanto alla «piccola liberalizzazione» del 1961 va ricordata la legge 5 luglio 1964, n.625 che disponeva la liberalizzazione dell'accesso agli istituti tecnici per i licenziati dalla scuola di avviamento.

fallimentare». ³⁷⁹ Ancora nel 1969, solo il 50,3% dei sedicenni possedeva la licenza media, mentre a cinque anni dall'istituzione della scuola media unica solo il 5,4% degli alunni poté usufruire dei servizi di doposcuola. ³⁸⁰ Scuole e facoltà erano sovraffollate e difficilmente raggiungibili, spesso per l'incapacità di far fronte all'afflusso di nuovi iscritti sia in termini edilizi sia in termini di personale. ³⁸¹ Mentre una serie di studi condotti sui tassi di abbandono e sulle origini sociali di diplomati e laureati, avvertivano come all'aumento quantitativo delle iscrizioni non corrispondesse forzatamente una diminuzione delle disparità sociali che, al contrario, rischiavano di acuirsi, ³⁸² con il contributo di una cultura docente, spesso conservatrice e ancorata a modelli statici. ³⁸³

La situazione di oggettiva arretratezza in cui si trovava tutto il settore dell'istruzione superiore, veniva ormai percepita come un grave impedimento allo sviluppo da settori importanti della tecnocrazia vicina agli ambienti di governo. Come si è visto, a partire dal ministero Medici del 1959 – poco prima che l'ipotesi di centrosinistra si affermasse – il governo aveva dato impulso a una serie di studi volti a legare – e possibilmente

³⁷⁹ Dopo tre anni di scuola media unica, di «bilancio fallimentare» parlava Aldo Visalberghi, di «scuola media ancora da fare» Raffaele Laporta, di «insegnamento ancorato come nel passato agli aspetti umanistici a scapito di quelli tecnici e scientifici» Lamberto Borghi. Vedi il fascicolo n.4-5 del 1966 di «Scuola e città». Cfr. anche Mario Ronchi, *La scuola dell'obbligo tra riforma e controriforma*, «Rinascita», n.28, luglio 1966

³⁸⁰ Istat, *L'Italia in 150 anni*, cit. Cfr. anche, Daria Gabusi, *La svolta democratica*, cit., p.171

³⁸¹ Era allora diffuso nel del paese il problema dei doppi e tripli turni, con grosse differenze geografiche: se a livello nazionale esso riguardava il 28% degli alunni, al sud la percentuale saliva fino al 41,8% cfr. Gabusi, *La svolta democratica*, cit., p.352. Rispetto al fabbisogno di insegnanti, Vincenzo Rienzi, segretario del Sindacato Autonomo Scuola Media Italiana (SASMI), intervenendo sulla rivista «Vita» sui risultati del primo ciclo triennale di scuola media unica, avvertì come, con i livelli di crescita che si prospettavano, nel 1974-75 ci sarebbe stato bisogno di 140 mila docenti e di 15 mila aule in più di quelle esistenti. E. Lombardi, *Non abbandonano il latino. Primo bilancio della scuola media unica*, in «Vita», n. 360, marzo 1966.

³⁸² Il tasso complessivo di abbandono nelle superiori rimase stabile: scesero i tassi di abbandono di classici, scientifici e magistrali, ma si alzarono molto quelli degli istituti tecnici, cioè del percorso che aveva visto il massimo della crescita e delle nuove iscrizioni provenienti dalle classi popolari, cfr. Mario Gattullo, *Scolarizzazione, selezione e classi sociali tra scuola secondaria superiore e università. Le indagini speciali ISTAT*, in «Scuola e città», n. 1, gennaio 1989. All'università, al di là del rigonfiamento del gruppo letterario, le percentuali di iscrizioni tra i vari gruppi di materie rimase nel corso del decennio piuttosto stabile, segno di un funzionamento possente dei meccanismi selettivi: il gruppo medico nel 1971 si trovava a un solo punto percentuale di differenza con il 1955. *Ibid.* Come dimostrava uno studio effettuato nelle scuole dell'obbligo di Sesto San Giovanni condotto nell'anno scolastico 1967-68 i figli di contadini ed operai erano sottorappresentati tra i diplomati, gli studenti universitari e i laureati e le donne provenienti dalle stesse classe sociali si ritrovavano più svantaggiate rispetto ai maschi della stessa estrazione, cfr. T. Aymone, *Ricerca sul condizionamento sociale al risultato scolastico nella scuola dell'obbligo di Sesto San Giovanni 1968, 1971*, pp. 8-10, cit. in Daria Gabusi, *La svolta democratica*, cit., pp. 195-6.

³⁸³ Su questo aspetto, oltre alla denuncia, ben documentata, contenuta in *Lettera a una professoressa della scuola di Barbiana* cfr. anche Marzio Barbagli e Marcello Dei, *Le vestali della classe media: ricerca sociologica sugli insegnanti*, Bologna, Il Mulino, 1969

quantificare – la necessaria crescita del sistema formativo allo sviluppo economico in atto. Ai due studi della Svimez, voluti direttamente da Medici, si aggiunsero il Censis di De Rita e il gruppo di studiosi della rivista «Il Mulino», che ebbe più degli altri un ruolo fondamentale nell'importazione di tecniche, visioni e modelli nordamericani nel dibattito politico e accademico italiano.

La Svimez in particolare ebbe un ruolo fondamentale nel sottrarre la scuola al suo statuto di istituzione separata e nel legarla allo sviluppo della società nel suo complesso, favorendo l'abbandono delle politiche di «contenimento» della pubblica istruzione. Al contempo, essa contribuì a diffondere nella classe politica l'idea che – come avrebbe ironicamente ricordato Marzio Barbagli – bastasse che l'istruzione «venisse piantata, attecchisse, crescesse sana e robusta perché tutti i mali dell'uomo sarebbero finiti, le tirannidi crollate, la miseria, la disoccupazione e il sottosviluppo scomparsi».³⁸⁴ L'«ideologia Svimez», secondo cui lo sviluppo economico e la formazione di manodopera qualificata si sarebbero autoalimentati in una spirale crescente, avrebbe influito per tutto il decennio e in maniera ambivalente sulla visione degli attori della politica scolastica, compresa la Commissione di indagine, cui i suoi principali ispiratori presero parte.

Quest'ultima lavorò dall'autunno del 1962 all'estate del 1963, non limitandosi a uno studio descrittivo, ma proponendo una serie di soluzioni di rinnovamento del sistema scolastico, che destarono l'interesse di tutto l'arco politico. Rientrando nella finalità di questo lavoro, è per noi utile analizzare il lavoro della Commissione di indagine utilizzando la lente offertaci dalle analisi del Partito comunista italiano. Quest'ultimo aveva mantenuto forti riserve sia sull'opportunità di un'indagine – che avrebbe ritardato l'azione di governo tesa a riformare la scuola³⁸⁵ –, sia sull'impostazione di fondo, sullo sviluppo e sui risultati dell'inchiesta. Nelle valutazioni della Commissione Nazionale Scuola del partito si rilevava «il prevalere di una tendenza tipicamente tecnicista», per cui le varie proposte della Commissione di indagine, al di là della loro singola validità, nell'insieme non andavano oltre ad un «automatico accoglimento di una linea spontanea di espansione», priva cioè di un «programma educativo organico capace di instaurare un nuovo rapporto tra scuola e società».³⁸⁶ Nonostante le critiche,

³⁸⁴ Marzio Barbagli, *Disoccupazione intellettuale*, cit., pp.11-2

³⁸⁵ Dina Bertoni Jovine, *Un passo avanti e uno indietro*, «Riforma della scuola», VIII (1962), n.8-9

³⁸⁶ *Nota alle federazioni riguardante i risultati della Commissione di Indagine*, in Apc, 1963, *Commissione culturale*, mf. 0429, p.2276

la Sezione culturale si prodigò particolarmente per far conoscere i risultati dell'inchiesta, dedicandole interamente il primo fascicolo di «Riforma della scuola» del 1964 e dando indicazioni alle federazioni per una distribuzione capillare della rivista, a conferma dell'importanza dello studio condotto dalla Commissione.³⁸⁷

La relazione veniva indicata come avanzata sul piano dell'edilizia scolastica, con un'ipotesi di programmazione fondata non sul numero di aule, ma sul parametro indubbiamente più flessibile del posto-alunno, basata sul fabbisogno indicato dagli Enti locali e finanziata da una Azienda per l'edilizia scolastica sotto il diretto controllo del Mpi. Essa inoltre introduceva elementi collimanti con l'elaborazione comunista per quanto riguarda l'Università – come l'introduzione della figura dei professori aggregati, la previsione di titoli di studio professionali di titoli accademici, l'introduzione dei dipartimenti – e il reclutamento degli insegnanti – con la previsione di un biennio di preparazione universitaria per i maestri e di corsi speciali presso le facoltà letterarie e scientifiche per la formazione degli insegnanti secondari, coordinati da una Scuola superiore di magistero. Deludenti risultavano invece le indicazioni riguardanti la «scuola materna o di grado preparatorio» – la cui istituzione a livello statale era pur prevista dagli accordi del governo di centrosinistra – e la scuola secondaria superiore – che manteneva, pur modificata, la struttura «a canne d'organo».³⁸⁸

I problemi principali della relazione della Commissione di indagine provenivano però dall'esterno del testo e riguardavano il mutato contesto politico in cui essa andava a

³⁸⁷ Nota alle federazioni: numero di «Riforma della scuola» dedicato alla Commissione di indagine in Apc, 1963, Commissione culturale, mf. 0429, p.2280. cfr. anche il fascicolo monografico di «Riforma della scuola», X (1964), n.1. Così Alessandro Natta nell'editoriale: «Non si deve certo disconoscere che sotto il profilo dell'accertamento e della conoscenza dello stato reale della scuola, il lavoro della Commissione ha dato un contributo positivo. Da esso è venuta la conferma netta, drammatica della crisi strutturale del nostro sistema scolastico, ma in sostanza si è trattato di un'opera di approfondimento, di precisazione, di scavo su dati di fatto ch'erano già stati alla base della battaglia di denuncia, da parte delle forze democratiche, della condizione intollerabile della nostra scuola e delle responsabilità delle classi dirigenti e dei governi democristiani». Per Natta però «il programma di sviluppo, che viene in tal modo ipotizzato, obbedisce ad una visione meccanica, ad una concezione di tipo spontaneo dell'espansione dell'organizzazione scolastica. Non ci sembra nemmeno di poter dire che le linee del piano obbediscano alle necessità economico-produttive [...]. Ciò che manca è in realtà un preciso rapporto tra scuola e società, tra scuola ed economia» in Alessandro Natta, *Ancora al di qua della riforma*, «Riforma della scuola», X (1964), n.1

³⁸⁸ Il rimando è al fascicolo monografico di «Riforma della scuola» del gennaio 1964. Vale la pena citare i contributi, di grande interesse, con cui i comunisti affrontarono l'analisi della relazione della Commissione di indagine: Dina Bertoni Jovine (scuola dell'obbligo); Luciano Biancatelli (formazione degli insegnanti); Novella Sansoni Tutino (edilizia scolastica); Lucio Lombardo Radice (università); Romano Ledda (istruzione professionale); Mario Alighiero Manacorda (rapporto scuola privata e scuola pubblica); Francesco Zappa (commento delle prospettive che riguardano gli ordinamenti e gli indirizzi culturali).

collocarsi. Già nel 1962 il nascente centrosinistra alternava a segnali incoraggianti, episodi di segno opposto. La nazionalizzazione delle industrie elettriche, pur approvata, era stata accolta dall'Italia moderata e imprenditoriale come un cedimento alla «sovietizzazione» dell'economia ed alla «conflittualità permanente» degli scioperi del 1959-63, producendo una modalità di indennizzo che ebbe effetti nefasti sull'indirizzo dell'economia italiana³⁸⁹. La legge urbanistica di Sullo, strumento utile a governare l'espansione urbana, veniva sepolta da una campagna incentrata sul pericolo di «nazionalizzazione» della casa, mentre l'istituzione della cedolare d'acconto sui titoli azionari veniva depotenziata nel 1964 dall'approvazione, voluta dalla Dc, della cedolare secca, che favoriva chi aveva redditi elevati e voleva mantenere l'anonimato e incentivando di fatto l'evasione fiscale.³⁹⁰

Si trattava dei sintomi dell'involuzione che l'accordo tra democristiani e socialisti stava subendo sul nascere. Già all'indomani delle elezioni dell'aprile 1963 – il cui il Pci cresceva, il Psi perdeva una piccola percentuale, mentre la Dc lasciava più di quattro punti alla destra – Moro decideva di porre al centro dell'accordo programmatico col Psi l'anticomunismo. Per non perdere ulteriori voti a destra, egli decise di dare fiato a quelle «esigenze tattiche che, come segretario della Dc, gli imponevano di ricostruire l'unità del partito» e lo costringevano «a costruire una coalizione di centrosinistra, senza politica di centrosinistra»³⁹¹. La torsione a destra del quadro politico fu fin da subito evidente, favorita dal clima della «congiuntura»: il rallentamento economico venne sfruttato e amplificato dalla reazione dell'imprenditoria privata alla spinta rivendicativa del 1959-62, ottenuta tramite l'espulsione massiccia di quote importanti di forza lavoro dalle aziende, e con la fuga di capitali all'estero. Nel giugno del 1963, durante il governo «balneare» di Leone, il governatore della Banca d'Italia Guido Carli assecondava il «panico finanziario» scatenatosi nei confronti dell'incipiente centrosinistra, annunciando una politica restrittiva per mettere al sicuro la bilancia dei pagamenti. La politica monetaria di Carli, insieme alla nuova scissione subita dal Psi di Nenni³⁹², ed alla crisi dell'estate

³⁸⁹ La «destra economica» otteneva l'indennizzo fosse corrisposto direttamente ai grandi proprietari delle società elettriche – favorendo il sorgere di quella commistione tra industria e corruzione politica tipica del decennio successivo – mentre l'insediamento del cda di Enel (1963), lungi dall'aprire un ragionamento sulla gestione democratica del settore pubblico dell'economia, rappresentò il primo episodio della lottizzazione degli enti pubblici. *Cfr.* Guido Crainz, *Il paese mancato*, cit., pp.21-7

³⁹⁰ *Ivi*, p.21-30

³⁹¹ Piero Craveri, *La Repubblica dal 1958 al 1992*, cit., p.151

³⁹² In seguito alla fiducia concessa dal Psi al I Governo Moro, un terzo dei parlamentari socialisti votò contro, fu soggetto a provvedimenti disciplinari, e ne seguì una scissione a sinistra che diede vita

1964³⁹³, «fu esiziale per le politiche di programmazione volute dai socialisti»³⁹⁴, in parte riconfermate nel nuovo accordo Dc-Psi stipulato il 18 luglio 1964, ma senza fissare scadenze né precisare gli strumenti attuativi.³⁹⁵

Il rallentamento della programmazione avrebbe avuto riflessi importanti anche nella scuola, il cui governo sarebbe stato ininterrottamente affidato per tutto il periodo, ossia dal 12 febbraio 1962 al 28 giugno 1968, a Luigi Gui. Questi, «una garanzia che la DC del dialogo con i socialisti offriva ai propri ambienti più conservatori»³⁹⁶, adottò sul processo di programmazione previsto dalla legge 1073 del 1962, un atteggiamento dilatorio. La relazione della Commissione, ricevuta il 24 luglio 1963, venne immediatamente affidata a un ulteriore esame del Cnel e del Cspi, entrambe molto critiche nei confronti delle soluzioni più avanzate ivi proposte, cosicché il Parlamento poté ascoltare le proposte della Commissione solo il 31 maggio 1964, ossia due anni dopo la sua istituzione. Anche le proposte di riforma che il Ministro, basandosi sui risultati della Commissione, era tenuto a depositare all'esame del parlamento, subirono diverse posticipazioni. Queste furono giustificate dallo stesso ministro con la necessità di presentare proposte compatibili con i relativi capitoli del *Programma di sviluppo economico per il quinquennio 1966-70*, la cui discussione in parlamento – sottoposta a paradossali rinvii – contribuì enormemente a dilatare la discussione degli altri provvedimenti tra cui quelli su scuola e università, favorendo nel complesso l'adozione

al Partito socialista di unità proletaria (Psiup). Il Psi perdeva così 38 deputati e senatori e il 20% degli iscritti.

³⁹³ Il 23 giugno la maggioranza andava sotto su un provvedimento governativo che prevedeva un finanziamento di 149 milioni alle scuole private, il che portava alle dimissioni dello stesso Moro, nei giorni in cui il Consiglio dei Ministri aveva all'ordine del giorno la discussione sulla discussa Legge urbanistica e quando si avviava a discussione la Bozza del programma quinquennale preparata dal ministro socialista Antonio Giolitti. Nel mese di luglio, parallelamente alle consultazioni tra i partiti per la formazione di un nuovo governo, il Corriere della sera fece intendere che si preparava una soluzione extraparlamentare alla crisi negli ambienti dell'Esercito. Due anni dopo un'inchiesta dell'Espresso confermò l'esistenza di un piano golpista (Piano Solo), facente capo a al generale Giovanni De Lorenzo del Sifar. Secondo Craveri «la documentazione dei fatti mostra [...] come tutti questi avvenimenti non fossero sfuggiti neppure per un momento al controllo politico del gruppo di potere democristiano che presiedette all'operazione». Ivi, p.178

³⁹⁴ Ivi., p.157

³⁹⁵ Ivi., p.178 e ss.

³⁹⁶ Giuseppe Ricuperati, *Storia della scuola in Italia*, Brescia, La Scuola, 2015, p.200. «Gui, come precedentemente Giacinto Bosco, e come tutti i ministri della Pubblica Istruzione del Centro Sinistra, a eccezione di Aldo Moro, dalle alchimie complesse e misteriose, era stato scelto, nel sapiente dosaggio delle correnti, in quanto uomo che assicurava efficienza ma anche più continuità che non adesione al nuovo che poteva nascere. In ogni caso nel testo del ministro non mancava il riferimento alla creazione di un Ufficio studi documentazione e programmazione presso il ministero, dotato di una rete periferica presso tutti i provveditorati, e soprattutto al formarsi di una Commissione per la programmazione scolastica, presieduta dall'onorevole Maria Badaloni e composta dai dirigenti più alti del settore e dai responsabili dei vari servizi». Ibid, p.199

di misure di espansione quantitativa della scuola in luogo di provvedimenti di riforma strutturale del sistema formativo.³⁹⁷

In tale contesto il Pci aveva abbandonato le aperture nei confronti del centrosinistra, a tratti manifestatosi tra il 1960 e il 1962, per opporre al Governo Moro, definito da Amendola «il peggior governo di centrosinistra», formatosi «nelle peggiori condizioni», un'opposizione più netta³⁹⁸. Nel frattempo prendeva piede al suo interno un dibattito che, se investiva l'atteggiamento da tenere nei confronti del centrosinistra, riguardava però le modificazioni che il «miracolo economico» aveva prodotto nella composizione sociale del paese e la strategia che il Pci doveva adottare per fronteggiarle. Fu un dibattito che durò diversi anni e che è stato correttamente ricostruito dagli storici, durante il quale si fronteggiarono più letture e linee strategiche, che non assunsero mai realmente la forma di correnti organizzate o di blocchi strutturati, trattandosi piuttosto di orientamenti ideali. In quel periodo, come da tempo ormai non avveniva, erano emersi dubbi e critiche circa il «che fare», dapprima nella forma di un dibattito aperto, poi, con la morte di Togliatti e l'avvicinarsi dell'XI Congresso del partito, con una cristallizzazione delle posizioni che finì per produrre l'emarginazione della «sinistra» interna dai ruoli dirigenti più importanti.

Sinteticamente, esso vide schierarsi da un lato una «destra» rappresentata da Amendola, convinto che, per quanto il paese fosse indubbiamente attraversato da un impetuoso sviluppo, in esso conservassero un ruolo dominante i settori arretrati della società, legati alla rendita e non al profitto, i quali alla lunga avrebbero reso palesi le contraddizioni tra le necessità dello sviluppo e gli assetti di potere. Secondo Amendola, il Pci doveva rinunciare alla sua identità comunista per costruire un partito unitario dei lavoratori coinvolgendo il Psi (e il Psdi), alleandosi con il capitale produttivo, attraverso un programma incentrato sulla modernizzazione di cui il paese aveva bisogno e che il centrosinistra, pur avendone fatto il proprio programma, non era in grado di condurre in porto. Secondo Ingrao e altri dirigenti della cosiddetta «sinistra», al contrario, la modernizzazione prospettata dal centrosinistra nel nome del capitale produttivo, poteva in parte realizzarsi, producendo però nuove forme di oppressione e nuove disparità. Per questo non bastava che il Pci spronasse il centrosinistra sul suo stesso campo, con l'appoggio di lotte rivendicative condotte settore per settore, ma rendesse palese la propria lotta per un *nuovo modello di sviluppo* che, a partire dalla

³⁹⁷ Luciano Governali, *L'Università nei primi quarant'anni*, cit., p.111

³⁹⁸ Giorgio Amendola, *La nostra opposizione*, in «Rinascita», 21 dicembre 1963

ricostruzione di un «contropotere» nelle fabbriche, portasse la propria critica alla qualità della modernizzazione che il paese andava compiendo, proponendone una alternativa. A mediare dal «centro» tra questi due schieramenti stava Luigi Longo, succeduto a Togliatti dopo la morte di quest'ultimo avvenuta nell'estate del 1964, e altri importanti dirigenti, tra i quali Enrico Berlinguer.³⁹⁹

Il dibattito coinvolse, oltre al tema dello sviluppo, altri aspetti della politica comunista, come la politica estera – sulla quale nel 1969 si sarebbe consumata la frattura con il gruppo de *Il Manifesto* – o il modo di essere del partito, e particolarmente il tema della pubblicità del dibattito degli organismi dirigenti. Ciò che qui importa ricordare è che la politica scolastica, agendo su un settore che dal 1960 in avanti aveva acquisito sempre più importanza nella vita del Paese, era una lente importante per valutare i riflessi e l'efficacia delle teorizzazioni espresse dentro e fuori la Direzione del partito. Ciò a maggior ragione dal momento in cui nel 1963 Alicata venne sostituito nel ruolo di dirigente della Sezione culturale da Rossana Rossanda: allieva di Antonio Banfi, animatrice della federazione milanese molto sensibile alle correnti più radicali della cultura europea e italiana, eletta alla Camera nel 1963, Rossanda fu uno dei membri più radicali della «sinistra» ingraiana, in quanto convinta assertrice della necessità di opporre alla modernizzazione del centrosinistra un modello di sviluppo dichiaratamente anticapitalista. Per il breve periodo in cui fu responsabile della Sezione culturale – ne sarebbe stata allontanata dalla Direzione dopo l'XI Congresso del 1966 per essere sostituita da Paolo Bufalini – Rossanda si contraddistinse per il richiamo costante, ribadito in ognuna delle tre relazioni annuali indirizzate alla Segreteria del partito, alla necessità di legare con quella parte della nuova intellettualità italiana che, pur collocandosi all'opposizione, non aderiva al Pci e non gli riconosceva quel «ruolo egemonico positivo per la trasformazione della società italiana». Ciò a suo avviso avveniva principalmente a causa della «crisi del movimento operaio occidentale, del fascino intellettuale esercitato dalle lotte di liberazione coloniale» a partire dal Vietnam, ma anche a causa della incapacità del partito a fungere da riferimento culturale per i giovani.⁴⁰⁰

³⁹⁹ Il dibattito, qui riportato sinteticamente per necessità di spazio, è integralmente ricostruito in Alexander Höbel, *Il Pci di Luigi Longo (1964-1969)*, Napoli, Edizioni scientifiche italiane, 2010, pp.129-229. Per una ricostruzione efficace e autocritica del punto di vista della «sinistra» del Pci cfr. Lucio Magri, *Il sarto di Ulm*, Milano, Il saggiatore, 2009, pp.181-201

⁴⁰⁰ Vedi *Note per la discussione sull'orientamento e il lavoro della commissione culturale (1963)* in Apc, 1963, Sezioni di lavoro, *Culturale*, mf 0429 pp.2238-40. Cfr. anche *Relazione annuale sull'attività della sezione (1964)*, in Apc, 1964, Sezioni di lavoro, *Culturale*, mf 0515 p.2810 e segg.

Per Rossanda la scuola rientrava in questo schema ma aveva caratteristiche proprie. A suo avviso il governo di centrosinistra, ponendo il problema di una migliore conoscenza della società in cui operare, aveva dato «autorevolezza e parvenza di potere a economisti, tecnici e studiosi di scienze sociali, i primi finora relegati nella Università, i secondi finora in Italia assenti anche da queste». Ma nel mondo della scuola «l'insegnamento resta depresso» a causa «del carattere ristretto [...] dell'organizzazione degli insegnanti, incapace di collegare i problemi del proprio stato ad una visione organica della riforma dell'istruzione», mentre nell'università e nella ricerca la crisi si manifestava «nell'arruolamento di docenti e assistenti», causa del «cattivo funzionamento dell'istruzione superiore» sottolineato «dalla protesta e dall'organizzazione crescente del mondo studentesco, che si presenta oggi come la punta più avanzata d'un movimento per la riforma scolastica», e al quale dunque occorreva rivolgere particolari attenzioni.⁴⁰¹ Per rispondere a questa situazione, Rossanda decise di dare impulso a un nuovo lavoro di elaborazione interno al partito, che affrontasse il tema dello sviluppo, e al contempo tentasse di riallacciarsi con i fermenti che maturavano all'interno del mondo scolastico. Da questo punto di vista, poteva contare sulla solida elaborazione riguardante il rapporto tra sviluppo economico e democratizzazione del sistema formativo messa in campo dalla Sezione culturale negli anni di opposizione al Piano decennale.

L'occasione per il rilancio dell'elaborazione fu offerta dalla pubblicazione della relazione della Commissione di indagine. Qualche mese dopo, nel febbraio 1964, la Sezione culturale organizzava presso il Teatro dell'Eliseo il convegno *Stato, scuola, società* – di cui purtroppo non sono mai stati pubblicati gli atti – in cui Rossanda raccolse dirigenti, parlamentari e militanti che a vario titolo si occupavano di scuola, conferendo un'impronta alle politiche scolastiche del partito nei quattro anni successivi.

Già nell'impostazione del Convegno, si registravano alcuni aspetti di novità rispetto al passato: l'apertura del Convegno prevedeva, oltre alla relazione politica affidata ad Alessandro Natta, una relazione sull'università affidata a Gianfranco Ferretti (medico e assistente universitario), una relazione sulla condizione insegnante affidata a Francesco Zappa (della redazione di «Riforma della scuola») ed un intervento sulla

Cfr. infine *Relazione annuale sull'attività della sezione (1965)* in *Apc*, 1965, Sezioni di lavoro, *Culturale*, mf 0523, pp.0739 e segg.

⁴⁰¹ *Relazione annuale sull'attività della sezione (1964)*, cit.

formazione tecnica e professionale affidato a Sergio Garavini, dirigente sindacale Cgil del settore tessile, molto vicino alla sinistra ingraiana, sull'istruzione professionale. Lo scopo di affidare la relazione sulla scuola tecnica e professionale – ossia sull'indirizzo che più di tutti andava espandendosi – a un sindacalista, era legato alla volontà di produrre delle proposte quanto più in linea possibile con la realtà operaia che aveva assunto una nuova centralità nella demografia e soprattutto nella vita politica del paese, e alla quale, secondo gli ingraiani, occorreva riferirsi per rinnovare la strategia del partito.⁴⁰²

Dal convegno, che è stato possibile ricostruire in parte grazie alle bozze di relazione conservate nell'archivio del Pci, e in parte grazie agli interventi riportati nel fascicolo dedicatovi da «Riforma della scuola»⁴⁰³, emergeva una sostanziale accettazione delle teorizzazioni Svimez, con l'idea che occorresse evitare che la scuola fungesse da freno allo sviluppo economico, evitando al contempo di riprodurre il dualismo tra scuole professionali e scuole di cultura. Tale impostazione di fondo si rifletteva nella soluzione prevista per la scuola secondaria, incentrata sulla separazione tra l'istruzione liceale e quella tecnica e professionale, ponderando così la necessità di rispondere rapidamente alle esigenze dello sviluppo con quella di una riforma culturale di entrambi gli indirizzi scolastici⁴⁰⁴.

⁴⁰² A tal proposito, nelle indicazioni contenute nel Bollettino della Sezione stampa e propaganda, con il quale si dava indicazione alle federazioni locali di divulgare i risultati del convegno, si leggeva: «in particolare i giornali aziendali e di categoria possono affrontare il problema della istruzione tecnico professionale, pubblicando in tutto o in parte il testo della risoluzione della Commissione per l'istruzione tecnico professionale che ha lavorato nell'ambito del Convegno, ed anche aprendo su questo tema dibattiti tra gli operai ed i lavoratori in genere. Infatti, come può vedersi chiaramente dalla lettura del testo, le conclusioni di tale Commissione sono – su diversi punti – ancora aperte: vengono accennate talune 'ipotesi di soluzione' che il dibattito di base, di cui i nostri giornali sono parte viva, potrà ancor meglio precisare». Apc, 1964, Sezioni di Lavoro, *Stampa e propaganda*, mf 0515, pp.2548-2569

⁴⁰³ Per l'intervento di apertura di Natta, l'intervento sulle scuole professionali di Sergio Garavini, quello sulle università di Gianfranco Ferretti e quello sui licei di Marino Raicich farò riferimento al fascicolo 6/7 del 1964 della rivista.

⁴⁰⁴ La divisione tra istruzione liceale e istruzione tecnica e professionale venne convintamente sostenuta dal Pci fino al 1968. Ancora nel 1967 «Riforma della scuola» dedicava un intero fascicolo alla questione, aprendo un dibattito tra esperti su due tipi di soluzione differenti: una scuola unitaria, e due tipi di indirizzo, uno liceale e uno tecnico-professionale. La grande maggioranza degli interventi di risposta si orientarono verso la seconda opzione – sostenuta anche nell'articolo di apertura di Francesco Zappa – rinnovando la convinzione che «la base tecnologica della grande industria, cioè la scienza applicata alla produzione, promuove incessantemente nuove tecniche produttive le quali postulano livelli di qualificazione professionale sempre più elevati che al limite determinano la scomparsa del lavoro manuale». Era dunque diventata pervasiva l'idea che «non ci fosse più tempo» e che fosse in atto uno sviluppo economico illimitato, virtuoso, che avrebbe reso un adeguamento immediato delle strutture formative ai nuovi livelli di qualificazione richiesti. Il 1968 e il ritorno della disoccupazione dei diplomati si sarebbero incaricati di smentire tale convincimento. Cfr. *Unità delle sinistre per una riforma innovatrice*, «Riforma della scuola», XIII (1967), n.5-6.

Nello specifico dell'istruzione professionale, al centro di una rapida espansione, l'intervento di Sergio Garavini proponeva un piano pubblico di costruzione di scuole tecniche e professionali, che evitasse una carenza di lavoratori qualificati, accanto ad una radicale riforma dei programmi. In questi ultimi, la necessità di una maggiore qualificazione culturale non doveva realizzarsi in una sovrapposizione della tradizione umanistica al sapere strumentale, ma doveva basarsi sull'esperienza e sull'interesse reale degli studenti, dando un maggior peso a materie come la storia della scienza e della tecnica. Occorreva inoltre aumentare la consapevolezza sociale del futuro lavoratore, introducendo lo studio della collocazione dei lavoratori nella società – dunque dello sviluppo del movimento operaio – e curandone la formazione sindacale. Molta attenzione andava data alla possibilità dei lavoratori di frequentare corsi serali – prevedendo riduzioni di orario e agevolazioni – e all'ottenimento di un inquadramento salariale corrispondente alla qualifica ottenuta. L'elaborazione avrebbe portato in breve tempo alla presentazione della proposta di legge Scionti sull'Ordinamento degli istituti di istruzione e di formazione tecnica e professionale, che anticipava molti dei temi – dall'accesso all'università, al rispetto delle qualifiche e alla critica degli inquadramenti, alla non discriminazione dei lavoratori per età, genere o sesso – al centro delle lotte dell'«autunno caldo» e delle rivendicazioni degli studenti dei tecnici e dei professionali del 1969-70.⁴⁰⁵

Circa i licei, l'opinione maggioritaria propendeva dunque per l'istituzione, accanto al tecnico professionale, di un liceo unitario opzionale che consentisse un rapido passaggio all'altro indirizzo, strutturato su due percorsi interni, uno «classico» – caratterizzato dallo studio del greco e del latino – e uno «moderno» – caratterizzato dallo studio delle lingue moderne –, eliminando l'istituto magistrale (sostituito da un biennio di specializzazione successivo al liceo), e dando carattere orientativo

⁴⁰⁵ Proposta di legge n.1961/1964, *Ordinamento degli istituti di formazione tecnica e professionale*. Alcune avvisaglie delle rivendicazioni che avrebbero caratterizzato le lotte studentesche del 1969 emersero già nel 1963, con i primi «scioperi» degli studenti delle serali milanesi, vedi M. c., *Hanno scioperato le scuole serali*, «Rinascita», XX (1963), n.5. Le richieste: riduzione dell'orario di lavoro a parità di salario per ogni studente frequentante; abolizione delle tasse scolastiche; gratuità dei testi e istituzione di mense scolastiche gratuite; avanzamento di qualifica anche durante il periodo di studio e controllo da parte dei sindacati e dell'associazione studenti serali sui centri cosiddetti «extrascolastici»; piano pubblico di potenziamento della scuola serale; agevolazione sui trasporti; possibilità di rinvio al 26mo anno per la chiamata alle armi; istituzione di corsi universitari serali e infine riforma generale dei programmi diretta ad assicurare maggiore rispondenza tra titolo di studio e qualifica, tra qualifica e mansione. *Ibid.*

all'ultimo anno⁴⁰⁶. Nessuna proposta di legge fu tuttavia presentata, perché su questi aspetti le posizioni interne al partito rimasero discordanti fino al 1968.⁴⁰⁷

Dall'analisi del Convegno, che toccò – come vedremo – anche il tema della formazione degli insegnanti e dell'università, si evince come la strategia di risposta del Pci alla politica scolastica del Governo, non mettesse affatto in causa l'immagine di un paese in preda ad un'inarrestabile modernizzazione delle proprie strutture economiche, per come essa traspariva dagli studi dello Svimez. L'immagine storiografica di un partito incapace di vedere lo sviluppo ne esce alquanto indebolita, semmai, per qualche anno, fu vero il contrario. Ciò non vuol dire che la risposta fornita dal Pci ai processi messi in moto dal *boom* economico fosse efficace.

A tal proposito, va notato come l'impostazione del Convegno, nonostante qualche novità introdotta da Rossanda, conservasse le caratteristiche tradizionali dell'elaborazione comunista: un'elaborazione in primo luogo programmatica, incentrata sui contenuti culturali dei programmi scolastici. Essa si tradusse – una volta che nel giugno 1964 Luigi Gui presentò al Parlamento le *Linee direttive* della sua azione di governo – in un vero e proprio piano alternativo attuato dalla presentazione di disegni di legge sulla parità, sulla formazione degli insegnanti, sulla riforma dello stato giuridico, sulla riforma dell'istruzione tecnico-professionale, sulla riforma delle università e sull'istituzione della scuola statale dell'infanzia⁴⁰⁸.

⁴⁰⁶ *Bollettino di Propaganda. Numero dedicato ai risultati del Convegno Nazionale di Partito «Scuola-Stato-Società»* in Apc, 1964, *Stampa e propaganda*, mf 0515, pp.2548-2569

⁴⁰⁷ L'elaborazione di una legge di riforma dei licei da parte del Pci era stata avviata, senza risultati, già nel 1959. Il Convegno del 1964 diede nuovo impulso all'elaborazione, ma ci si divise tra chi (Lia Corinaldi, Angela Massucco Costa, ma anche un indipendente autorevole come Aldo Capitini), propendeva per una soluzione unitaria che inglobasse i tecnici e lasciasse fuori i professionali, e chi, a partire da Marino Raicich, propendeva allora per separare licei e tecnici professionali. *Cfr.* Marino Raicich, *Proposte per i licei*, «Riforma della scuola», X (1964), n.6-7. Raicich denunciava nel suo articolo la mancanza di iniziativa da parte del Pci, che di fronte al rischio che la prima leva di studenti cresciuta nella media unica entrasse in una secondaria superiore non riformata, e invitava il partito alla «presentazione di leggi di riforma» che creassero «un terreno più avanzato di competizione» come era avvenuto nel 1959 con la presentazione della Donini-Luporini. A suo avviso i motivi del ritardo del partito erano dovuti 1) al fatto che il lavoro di innovazione era molto più complesso rispetto a quello dei conservatori; 2) all'errata convinzione presente nel partito di dover produrre una nuova legge Casati, e non una legge flessibile, in grado di adattarsi «ai tempi di modificazione delle strutture sociali, civili ed economiche» che non erano più «quelle di un secolo fa»; 3) ad una errata interpretazione di Gramsci che era preoccupato, in polemica con la tradizione socialista dei suoi tempi, a ribadire il carattere disinteressato e culturale della scuola e di combattere la divisione a compartimenti stagni dell'istruzione popolare e dell'istruzione d'*élite*, mirando però a una unità a livello scolastico più alto, ma non certo a staccare la scuola dalla vita e a negare il nesso tra professione e formazione generale della cultura. Secondo Raicich tale interpretazione errata aveva spinto alcuni a non considerare la necessità urgente di rispondere alle necessità dello sviluppo economico istituendo scuole in grado di produrre tecnici in grado di rispondere a tale sviluppo. *Ibid.*

⁴⁰⁸ *Alternative democratiche per la scuola*, «Riforma della scuola», X(1964), n.12. Attraverso il documento *Alternative democratiche per la scuola* la Sezione culturale intendeva indicare

Restavano in secondo piano, almeno stando ai documenti, i modi e i tempi del rapporto – tanto politico quanto pedagogico – con i soggetti sociali della scuola, gli studenti e gli insegnanti. È anche basandosi sui risultati di tale rapporto, che è possibile definire un giudizio storiografico sull'esito delle politiche scolastiche del Pci negli anni Sessanta. Nei prossimi due paragrafi proverò dunque ad analizzare come il Pci si relazionò a quelle categorie in cui più rapidamente si andava manifestando un rifiuto degli equilibri di centrosinistra, espresso in forme tra loro molto diverse: gli studenti universitari, e i professori.

2. Una politica per l'Università

Tra i settori dell'istruzione quello universitario appariva come il meno toccato dai processi di modernizzazione. A fronte di una crescita degli iscritti, si registrava un vero e proprio immobilismo delle strutture: posto uguale a 100 il numero di studenti nell'anno accademico 1913-14, esso era salito a 406 nel 1958-59. Nello stesso lasso di tempo quello dei professori di ruolo era salito da 100 a 155. I professori incaricati – nel 1913 un quarto di quelli in ruolo – erano aumentati del 150% rispetto a professori ordinari e straordinari messi insieme. Su 14792 assistenti, solo 4762 erano in qualche modo retribuiti, il resto erano volontari⁴⁰⁹. La lezione *ex cathedra*, in aule affollatissime, le dispense consegnate agli studenti, il contatto con il professore limitato al momento dell'esame, l'impossibilità di condurre esercitazioni pratiche di laboratorio, erano la normalità per centinaia di migliaia di studenti.⁴¹⁰

«un'alternativa di linea, che investa le scelte di fondo e i rapporti della scuola con la società, e che insieme si articoli in proposte concrete, per tutto l'arco dei problemi», superando non solo il «piano Gui», ma le stesse conclusioni della Commissione di Indagine. Il documento puntava a criticare il Piano Gui non tanto sulle scelte quantitative di spesa – giudicate insufficienti – quanto sugli aspetti qualitativi delle sue politiche, secondo tre criteri: il principio della priorità della spesa per la scuola commisurata al fenomeno dell'espansione scolastica; la riaffermazione del legame tra programmazione e riforma, e dunque tra sviluppo e processo organico di rinnovamento, senza che il «Piano» si limitasse ai soli aspetti quantitativi; ad un rapporto tra scuola e società inteso «non in senso passivo e limitato», ossia come funzione dello sviluppo economico produttivo (modello Svimez), «ma in senso positivo ed aperto, guardando alla scuola come ad uno dei centri fondamentali di trasformazione dei rapporti sociali»; il principio dell'unità tra cultura e professione.

⁴⁰⁹ Comitato di studio dei problemi dell'università italiana, *Una politica per l'università: atti del convegno di Bologna del 2-4 aprile 1960*, Bologna, Il Mulino, 1961, pp.13-4

⁴¹⁰ Illuminante, per quanto riguarda il gruppo Letterario, la testimonianza di Domenico Starnone, iscrittosi all'università nel 1962: «All'università il mio percorso è stato casuale. All'inizio pensavo di fare ingegneria, poi mi sono iscritto a lettere. Ho cominciato a frequentare le lezioni, ma le aule erano così gremite che restavo sempre sulla soglia, in piedi, tra altri che sgomitavano. [...] Da dove stavo io non si sentiva niente, non si vedeva nemmeno com'era fatto il professore. Dopo un po' ho ceduto. Preferivo restare a casa, leggere, scrivere, o correre a fare lezioni private [...] bisognava comprare i libri e le dispense universitarie utili per gli esami. Ventuno. Li ho fatti a uno a uno incontrando i professori per la prima volta quanto entravo nell'aula e mi sedevo molto scomodamente da un lato di una cattedra

Tale contesto di particolare arretratezza fu tra i primi ad essere oggetto delle proposte avanzate dalla tecnocrazia, le cui speranze furono destinate dall'avvento del centrosinistra. Il gruppo de «Il Mulino» fu – se si escludono le solitarie pressioni di Adriano Buzzati Traverso⁴¹¹ – quello più attivo nell'attività di *lobbying* rivolta al governo per l'ottenimento di una riforma della scuola e dell'università che ne garantisse uno sviluppo all'altezza delle sfide imposte dalla modernità, nella convinzione che la vecchia linea filo-clericale del contenimento della scuola pubblica e dello sviluppo favorisse la crescita del Partito Comunista. Privilegiando tale orientamento, gli intellettuali de «Il Mulino» funsero da *think tank* per l'amministrazione Usa in Italia, lavorando in stretto contatto con il dipartimento di Stato e le *big foundation* statunitensi, fornendo studi e informazioni sulla struttura sociale Italiana, giungendo finanche a spingere perché l'amministrazione Usa appoggiasse i governi di centrosinistra come argine al Pci⁴¹². A partire dall'importante convegno dell'aprile 1960 *Una politica per l'Università* – al quale partecipò lo stesso Traverso – e dagli studi condotti sul sistema formativo italiano, la rivista bolognese introdusse il modello accademico statunitense all'interno del dibattito degli «esperti», influenzando le soluzioni proposte dalla Commissione di Indagine.

Le novità si condensarono nella relazione da quest'ultima presentata al ministro Gui il 24 luglio 1963⁴¹³. Anche il Pci, nonostante i dubbi rivolti contro «il prevalere di una tendenza tipicamente tecnicistica», individuava in quella riguardante l'Università la parte «di più notevole interesse» per cui occorreva «vigilare e battersi», guardando con positività ad aspetti che sarebbero stati più in là molto dibattuti, come la separazione tra diploma e laurea o il mantenimento di un certo grado di selettività negli accessi dalle scuole superiori.⁴¹⁴ Le resistenze maggiori alla relazione della

lunga, a un passo dall'orlo di un'alta pedana. Le aule erano sempre buie, le lavagne alle spalle degli insegnanti mi parevano precipizi, non ricordo nessuna faccia docente, nessuna voce, solo qualche cognome di titolare: ma i titolari di cattedra interrogavano raramente, ad esaminare erano gli assistenti di cui non sapevo nemmeno i cognomi». Domenico Starnone, *Solo se interrogato. Appunti sulla maleducazione di un insegnante volenteroso*, Milano, Feltrinelli, 1995, p.91

⁴¹¹ Francesco Cassata, *L'Italia intelligente*, cit., pp.145-92

⁴¹² Francesco Bello, *Fabio Luca Cavazza e il veto americano nella formazione del centrosinistra italiano*, «Il Mulino», agosto 2015, n.2, pp.189-200. Cfr. anche Id, *Fabio Luca Cavazza, La Nuova Frontiera e l'apertura a sinistra in Italia*, Napoli, Giannini Editore, 2016

⁴¹³ Ivi furono introdotte innovazioni come il dipartimento (italianizzato dal termine anglosassone *department*), la previsione di nuovi livelli di qualificazione come il diploma professionale – da ottenere in «istituti aggregati» alle facoltà, e il dottorato di ricerca, il potenziamento dei collegi, la riforma degli accessi e della governance universitaria.

⁴¹⁴ *Circolare della sezione culturale alle segreterie delle federazioni del Pci e alle loro sedi e ai compagni della Commissione scuola nazionale* in Apc, 1963, Sezioni di Lavoro, *Culturale*, mf 0429, p.2276. Il Pci, che partiva già da un'elaborazione risalente alle *Proposte* del 1958, assumeva gli elementi

Commissione provenivano in questo caso direttamente da ambienti interni all'Accademia stessa: già nel dicembre 1962 l'Associazione nazionale professori universitari di ruolo (Anpur) e la Conferenza dei rettori (Cruì), espressero parere sfavorevole alla proposta di istituire i professori aggregati, mentre il Cnel ed il Cspi, cui Gui aveva chiesto di esprimere un parere, bocciarono la relazione della Commissione di indagine sui punti qualificanti della pur timida democratizzazione degli ordini di autogoverno, dell'istituzione del dipartimento, della creazione del ruolo degli aggregati e della fissazione degli obblighi e delle incompatibilità dei professori di ruolo⁴¹⁵. Lo scarso accoglimento delle proposte della Commissione rifletteva il corporativismo di una cultura abituata a pensare l'università come corpo separato più che come servizio pubblico – da salvaguardare nelle sue gerarchie, privilegi e abitudini, rispetto all'afflusso crescente di studenti. Lo testimoniava il sondaggio condotto dal Comitato di studio dei problemi dell'università italiana – promosso da «Il Mulino» – tra i docenti universitari, ove si annotava che

sulla questione del sovraffollamento i più, senza neppure prendere in esame se sia possibile o auspicabile mutare i termini attuali della situazione e schierandosi per la soluzione più facile, sostengono una drastica riduzione del numero degli studenti, suggerendo l'adozione del numero chiuso, forme diverse di prove di ammissione, rigorose eliminazioni dopo un certo

innovativi della relazione con qualche critica: già da tempo la politica scolastica del partito concordava con l'introduzione di una maggiore professionalizzazione nella funzione e dunque nei programmi dell'università, separando tra titoli professionali e titoli scientifici; approvava l'istituzione della figura dei professori aggregati, nonché con l'introduzione del dipartimento al posto degli istituti mono-cattedra; si guardava con qualche critica alla proposta di liberalizzazione degli accessi; troppo timida era considerata l'apertura degli organi di autogoverno dell'università a tutte le componenti accademiche; negativa la non previsione del pieno tempo e delle incompatibilità per i professori; insufficiente la volontà di programmazione, che andava affidata, in particolare per l'apertura di nuove sedi, un organo individuato dal Pci nel Comitato Nazionale Universitario (Cnu). Sulla liberalizzazione degli accessi la proposta della commissione di indagine prevedeva una serie di esami integrativi da sostenere qualora l'indirizzo scolastico di provenienza non fosse coinciso con quello di ingresso all'università. Il Pci, che accettava il principio, temeva che in sede legislativa tale obbligo sarebbe stato imposto ai soli studenti dei tecnici. Per quanto riguarda gli ordini di autogoverno, mentre la commissione prevedeva l'inserimento di una rappresentanza simbolica dei rappresentanti degli studenti, degli assistenti e dei professori non di ruolo, il Pci propendeva per una composizione più democratica ottenuta su base elettiva. Le critiche maggiori tuttavia puntavano il dito sull'assenza del principio della programmazione centralizzata delle sedi; sulla natura del presalario, da utilizzare come strumento di programmazione degli accessi in alternativa al numero chiuso, sulla necessità di concentrare i dottorati di ricerca in sedi specializzate; sulla vaghezza dell'apertura delle università ai lavoratori, che per Lombardo Radice doveva ricalcare il modello sovietico, basato su di una legislazione lavorativa di favore per gli studenti lavoratori e sulla specializzazione dei docenti. Lucio Lombardo Radice, *Università e ricerca scientifica*, «Riforma della scuola» 1964, n.1

⁴¹⁵ Marino Raicich, *Sulla commissione di indagine e piano Gui (un anno di politica scolastica)*, «Belfagor», 20, gennaio 1965, pp.93-4. Cfr. anche Luciano Governali, *L'Università nei primi quarant'anni della Repubblica*, cit., pp.110-1

numero di esami falliti, senza peraltro adeguatamente analizzare le modalità e soprattutto le conseguenze di tali provvedimenti⁴¹⁶

Con il rifiuto di istituire la figura dei professori aggregati da parte di Anpur e Crui e l'impostazione «selettiva» veniva a crearsi una polarizzazione tra i professori ordinari e il resto delle componenti accademiche. Se infatti fino al 1961 le rivendicazioni del mondo accademico si erano manifestate in forma unitaria attraverso il Comitato interuniversitario per la riforma⁴¹⁷, già a partire dall'ottobre 1962 le organizzazioni degli ordinari e quelle delle componenti minori (studenti, assistenti e incaricati), prendevano vie separate, fino all'uscita dell'Anpur dal Comitato interuniversitario agli inizi del 1963.⁴¹⁸

La divaricazione si rese evidente con la pubblicazione, il 31 maggio 1964, del Piano Gui, che conteneva le *Linee direttive* lungo le quali sarebbero state riformate scuola e università. Gui, nella sua relazione, aveva infatti accolto molte delle critiche di Cnel e Cspi, depotenziando la novità dei dipartimenti – indicati come facoltativi; pensando il diploma e gli «istituti aggregati» come uno percorso parallelo per sfollare le facoltà e fungere da bacino di raccolta del «sovrappopolamento» che secondo molti professori affliggeva l'università vera e propria; concependo infine un allargamento della rappresentanza non come una democratizzazione degli organi già esistenti alle componenti accademiche minori, ma come creazione di consulte e commissioni parallele con poteri meramente consultivi.⁴¹⁹ Nei due congressi di quell'anno, Anpur si espresse in senso abbastanza favorevole al progetto Gui⁴²⁰, mentre Anpui, Unau e

⁴¹⁶ Comitato di studio dei problemi dell'università italiana, *La popolazione universitaria*, v.1, Bologna, il Mulino, 1960

⁴¹⁷ Mi riferisco alle mobilitazioni del gennaio e dell'ottobre 1961, incentrate sull'insufficienza cronica delle strutture e dunque dei finanziamenti all'Università e sulla mancanza di programmazione nazionale cfr. Anpur, Unau, Unuri, *Per la riforma ed il finanziamento dell'università italiana*, 26 gennaio 1961 e Anpur, Anpui, Unau, Unuri, Fusi, *Documento per le manifestazioni nazionali del 27-28 ottobre 1961*, Roma, 1961.

⁴¹⁸ Una ricostruzione è in Romano Ledda, *Cinque nodi da sciogliere per affrontare i guai dell'Università*, «Rinascita», 23 febbraio 1963

⁴¹⁹ Luciano Governali, *L'università nei primi quarant'anni*, cit., pp.112-3

⁴²⁰ Anpur accoglieva i dipartimenti se intesi come organi facoltativi a discrezione dei consigli di facoltà, e lo stesso criterio si proponeva per l'istituzione dei dottorati; l'idea che l'università fornisse tre titoli differenti era accolta con favore a patto il diploma fosse considerato un percorso parallelo alla laurea, e non sequenziale, chiarendo quindi la sua natura di serbatoio di sfollamento delle facoltà vere e proprie; si chiedevano infine maggiori margini di autonomia gestionale e decisionale degli organi locali, oltre alla richiesta di dotare il Consiglio nazionale rappresentativo delle università degli stessi poteri del Cnel. Anpur, *Osservazioni sul capitolo concernente l'università della Relazione sullo stato della pubblica istruzione in Italia e linee direttive del piano di sviluppo pluriennale della scuola per il periodo successivo al 30 giugno 1965*, atti del XIX congresso nazionale, Bologna 17-19 dicembre 1964, Roma, 1965, cit. in. Luciano Governali, *L'università nei primi quarant'anni*, cit., pp.115-16

Unuri lanciarono in giugno una «Giornata nazionale sulla democratizzazione e il finanziamento dell'Università», incentrata sull'allargamento a tutte le componenti degli organi decisionali delle università; l'istituzione dei dipartimenti in luogo dei vecchi istituti – senza «inaccettabili» soluzioni intermedie; l'implementazione di un diritto allo studio che consentisse «l'ingresso all'università dei giovani appartenenti ai ceti popolari»; il rifiuto degli Istituti aggregati e del diploma di laurea basato su una preparazione puramente tecnico-specialistica, quando era «ormai incontestabile» lo stretto legame tra sviluppo economico, sociale e culturale della comunità nazionale.⁴²¹

In questa situazione il Pci mentre sosteneva apertamente le istanze dell'Unuri, rafforzava la propria posizione all'interno dell'Ugi, ove la «questione comunista», si era ormai risolta con il pieno riconoscimento dei delegati comunisti. Al Congresso Ugi di Bologna del 1962, all'interno del Consiglio di Goliardia entravano infatti quattro membri del partito (il segretario della Fgci Achille Occhetto, insieme al sardo Eugenio Orrù, Claudio Sabattini di Bologna e Claudio Petruccioli, che diventava uno dei tre vicepresidenti dell'Ugi), ma già l'anno successivo i comunisti conquistavano il 24% del consiglio di Goliardia con ben 18 delegati, mentre nel 1964 Claudio Petruccioli, diventava il primo universitario comunista ad entrare nella giunta dell'Unuri.⁴²² Nel 1964 l'Unuri era infatti guidata da una nuova maggioranza formatasi in base all'accordo, ben visto dal Pci, tra l'Ugi, ormai saldamente in mano alle federazioni giovanili di Pci, Psi e del Psiup, e la cattolica Intesa⁴²³. L'accresciuta influenza della sinistra nell'Unuri, come anche l'evolvere oggettivo della situazione nelle facoltà, generava dunque una convergenza di posizioni tra questa e il Pci, e un distanziamento via via più marcato delle prese di posizione studentesche dalle *Linee direttive* e dal disegno di legge governativo che ne sarebbe scaturito, il ben noto progetto di legge «ventitrequattordici».⁴²⁴

La situazione era però molto meno lineare di quanto apparisse. Con un'intensità crescente nel corso del decennio, le università furono investite da un fermento che solo in parte era captato dalle rappresentanze ufficiali. Nelle facoltà – quelle di Architettura

⁴²¹ Anpui, Unuri, Unau, *Giornata nazionale sulla democratizzazione e il finanziamento dell'Università, 18 giugno 1964* in Apc, 1964, Sezioni di lavoro, *Culturale*, mf 0519, p.2714. Il punto più alto della protesta prima della presentazione del ddl governativo furono i quattro giorni di sciopero indetto tra il marzo e l'aprile 1965 preceduti dallo sciopero degli incaricati del dicembre 1964, cit. in Luciano Governali, *L'università nei primi quarant'anni*, cit., p.116

⁴²² Piero Pastorelli, *L'Unione goliardica italiana*, cit., p.114

⁴²³ *L'accordo programmatico*, «Nuova generazione», 16 febbraio 1964, n.5.

⁴²⁴ A partire dal 1964 il Pci dava ampio spazio alle posizioni dell'Unuri sulle proprie riviste di partito cfr. *Università democratica*, «Rinascita», 19 dicembre 1964, n.60

in testa – si sperimentavano le prime occupazioni e cresceva un malessere nei confronti di una didattica desueta che non consentiva di affrontare temi – come la riforma urbanistica – di scottante attualità. Le richieste di ammodernamento e apertura dell'accademia si intrecciavano con una riflessione più profonda sul ruolo degli intellettuali o dei «tecnici» nella società, sulla loro autonomia dai potentati economici e sull'incapacità delle istituzioni formative a fornire tale «sapere critico». In questo contesto, alle occupazioni seguivano le preoccupazioni dei rettori e della stampa moderata e i primi provvedimenti repressivi, dagli sgomberi alla minaccia, avvenuta a Milano, di interrompere l'anno accademico⁴²⁵.

Le istanze e le forme di protesta studentesche erano appoggiate dal Pci attraverso la stampa comunista e i suoi rappresentanti politici, con prese di posizione importanti come quella di Pietro Ingrao contro il rettore della Sapienza di Roma Ugo Papi, definito «monarca assoluto [...] eletto da un ristrettissimo 'corpo speciale' (270 professori di ruolo)», all'indomani dell'evento più importante del pre-Sessantotto, l'omicidio, nell'aprile 1966, dello studente socialista Paolo Rossi, da parte di un gruppo di neofascisti, e la successiva protesta generalizzata.⁴²⁶ Nonostante le apparenze, però, la cinghia di trasmissione tra partito e corpo studentesco, l'Ugi, era ormai logora: alla fine del 1966 essa registrava un «enorme distacco e vuoto fra azione e intenzioni politiche delle dirigenze universitarie e reale movimento di base».⁴²⁷ Le forme di rappresentanza studentesca, direttamente dipendenti dalla politica dei partiti, non erano in grado di rappresentare appieno quel nuovo protagonismo giovanile. Lo stesso Pci, di fronte alle proposte di riforma dell'Ugi e dell'Unuri – in senso «sindacale» o «per delegati» – avanzate dalla sinistra dell'organizzazione studentesca, continuava a sostenere un'organizzazione «parlamentaristica», che rifletteva gli equilibri tra i partiti, con l'eccezione del solo Petruccioli, fedele al partito ma tentato dai fermenti che andavano crescendo nelle università.⁴²⁸ Era lo specchio di un partito che – pur essendo un riferimento elettorale importante, come le elezioni del 1968 avrebbero dimostrato – andava perdendo presa organizzativa tra i più giovani: la Fgci – che negli anni 'Sessanta si occupava direttamente dell'organizzazione comunista tra

⁴²⁵ Per una efficace rassegna degli accadimenti delle università italiane prima del Sessantotto cfr. Guido Crainz, *Il paese mancato*, cit., pp. 208-15

⁴²⁶ Pietro Ingrao, *Lotta all'Università*, «Rinascita», 7 maggio 1966. La vicenda è ricostruita in Crainz, *Il paese mancato*, cit., p.213.

⁴²⁷ Il documento della direzione dell'Ugi è in Irsifar, GC, b. 1. Cit. in Crainz, *Il paese mancato*, cit., p.209

⁴²⁸ Piero Pastorelli, *L'Unione goliardica italiana*, cit., p.20

gli studenti medi e universitari – passava dai 430.906 membri del 1955, ai 230.000 del 1960, ai 155.000 del 1966, ai 68.648 del 1969, affrontando una dispersione degli iscritti molto più rapida di quella che caratterizzava lo stesso Pci.⁴²⁹

Per arginare la perdita di capacità organizzativa della realtà giovanile – che si sarebbe manifestata con evidenza nel 1967 –, lungo il decennio dei Sessanta, e con più forza a partire dal 1964, il Pci scelse di accentuare il suo intervento politico in ambito scolastico, in linea con quanto già era avvenuto all’inizio del decennio. Ciò non avvenne però attraverso un potenziamento della presenza politica e organizzativa del partito nelle mobilitazioni. Dalle carte emergono semmai le carenze dell’organizzazione interna della Sezione culturale – su cui era intervenuta la Segreteria del partito –⁴³⁰, i ritardi nella preparazione dei disegni di legge⁴³¹ – spesso presentati dopo quelli governativi – e l’assenza di una mobilitazione autonoma del partito sul modello di quella messa in campo da Alicata nel 1961.⁴³² L’azione del Pci si concentrò dunque, prevalentemente, sul rafforzamento dei propri militanti dentro Ugi e sull’elaborazione di proposte di legge. In quest’ambito, per ciò che concerne l’università, il partito si fece portavoce delle istanze delle componenti accademiche minori e in particolare degli studenti. Già nel 1963, all’indomani delle elezioni politiche, i senatori comunisti presentavano tre ddl riguardanti i professori aggregati, la democratizzazione degli organi di autogoverno universitario e il presalario⁴³³, per

⁴²⁹ Rino Ferri, *L’organizzazione giovanile. 1945-1968*, in *Il Partito Comunista Italiano. Struttura e storia dell’organizzazione, 1921/1979* a cura di Massimo Ilardi e Aris Accornero, in «Annali della fondazione Giangiacomo Feltrinelli», XXI (1982), n.1, pp.767-782. Per le statistiche successive al 1960 cfr. Paolo Franchi, *L’organizzazione giovanile. 1968-1979*, in *Il Partito Comunista Italiano. Struttura e storia dell’organizzazione*, cit., pp.783-800. Cfr. anche Gianmario Leoni, *I giovani comunisti e «il partito»*. *La Fgci dal 1956 al 1968*, in «Italia Contemporanea», 2012, n.267, p.184, tab.1

⁴³⁰ In una lettera indirizzata a Natta e risalente al 25 febbraio 1965, Gianfranco Ferretti lamentava l’assenza di quadri all’interno della Sezione culturale. La Sezione ricadeva interamente sulle spalle di Rossanda, Francesco Zappa, che era anche responsabile di «Riforma della scuola» e Luigi Berlinguer, il quale era però contemporaneamente impegnato in Parlamento e come responsabile del partito in Sardegna. Ferretti proponeva di reintrodurre Romano Ledda all’interno della Sezione. Apc, 1965, Sezioni di lavoro, *Culturale*, mf 0528 p.2437. La Segreteria intervenne prontamente chiedendo a Berlinguer di non dimettersi da parlamentare – come lui stesso aveva proposto – ma di concentrarsi maggiormente sul lavoro di scolastico a Roma. Fu inoltre ripristinata la presenza di Romano Ledda all’interno della Sezione culturale in quanto dirigente aggiunto al lavoro nella scuola. Apc, 1965, *Segreteria*, mf 029, pp1303-04 e pp.1355-57

⁴³¹ Come quelli denunciati da Marino Raicich rispetto alla presentazione di un progetto di riforma comunista dei licei, che infatti sarebbe arrivato solo nel 1972 cfr. Marino Raicich, *Proposte per i licei*, cit.

⁴³² Non ho riscontrato tra i documenti tracce dell’organizzazione di una mobilitazione così vasta come quella messa in campo da Alicata nel 1961 contro il Piano decennale e per la riforma della scuola media.

⁴³³ Mario Alighiero Manacorda, *Tre leggi per l’università*, «Riforma della scuola», n.10, 1963

poi, all'inizio del 1964, dare piena centralità alla questione universitaria all'interno del convegno *Stato, scuola e società*.

È utile soffermarsi sull'analisi delle principali relazioni del Convegno relative all'Università, che riflettevano il dibattito politico che in quel momento attraversava il partito circa la lettura da dare alla fase di sviluppo in corso nel paese e alla strategia da adottare in merito. Da un lato, la relazione di apertura, affidata a Gianfranco Ferretti, ribadì, con qualche novità come l'introduzione del dipartimento⁴³⁴ le linee di ammodernamento delle strutture già espresse nelle *Proposte* del 1958. Ivi si insisteva, dato il bisogno di manodopera che il rapporto *Svimez* individuava, nel riportare la formazione professionale all'interno dell'università, dotandola di contenuto scientifico, con la previsione di un diploma biennale o triennale professionalizzante (dotato di un proprio curriculum), la laurea vera e propria, dal carattere più scientifico e con valore abilitante, il dottorato di ricerca per l'avviamento alla professione di ricercatore, affiancato da scuole di specializzazione per le professioni di alto livello ed alto contenuto scientifico: grossomodo, salvo qualche modifica, quanto aveva previsto la Commissione di indagine. Circa la questione del numero chiuso, Ferretti non era contrario per principio, purché questo fosse introdotto «sulla base della effettiva esigenza che il paese ha di disporre di laureati in quel determinato settore», ma essendo tale «esigenza» quantificabile solo «in una società [...] socialista», in Italia il numero chiuso avrebbe rappresentato unicamente «una profonda ingiustizia». Ferretti proponeva dunque che l'indirizzamento dei giovani verso particolari settori avvenisse «con opportuni incentivi (ad esempio con presalari più numerosi e magari più 'ricchi')»⁴³⁵.

A Ferretti rispondeva Claudio Petruccioli, criticando il precedente intervento di su tutta la linea: secondo Petruccioli accettare la separazione tra titolo professionale (diploma) e titolo scientifico (laurea) era sbagliato, perché ciò avrebbe polarizzato «la differenza tra alcuni tipi di intellettuale (manager d'azienda, dirigente, alto funzionario dello stato nel settore amministrativo o industriale, o in un ufficio della pianificazione)» dotati di «un effettivo potere di scelta» e la grande maggioranza dei

⁴³⁴ Gianfranco Ferretti per la Sezione Culturale e Paolo Fortunati – professore ordinario a Bologna e membro del gruppo parlamentare comunista al Senato – parteciparono, come diverse altre cariche politiche, al Convegno *Una politica per l'Università* indetto dal gruppo de «Il Mulino» a Bologna il 2-4 aprile 1960. In quell'occasione si mostrarono sostenitori del dipartimento.

⁴³⁵ Gianfranco Ferretti, *Le lacune nella produzione dei quadri*, «Riforma della scuola», 1964, n.6-7

laureati, che avrebbero avuto il solo compito «di eseguire in modo tecnicamente soddisfacente quanto indicato e comandato e di controllare che quelli sotto di lui eseguano nel modo migliore». Occorreva imporre «una selezione più larga e socialmente quindi più democratica della classe dirigente», contro la concezione della commissione di indagine, secondo la quale la classe dirigente sarebbe stata selezionata «in termini ancora più ristretti, drastici e rigorosi». Per gli stessi motivi, ossia per evitare una subordinazione dell'università alle «forze economiche dominanti», Petruccioli si dichiarava contrario all'utilizzo di forme di incentivazione tramite borse di studio proposto da Ferretti⁴³⁶.

Le obiezioni di Petruccioli alla relazione di Ferretti testimoniavano del fatto che molte delle posizioni della «sinistra» del partito fossero presenti e dibattute non solo all'interno della Fgci – di cui Petruccioli era uno dei dirigenti più importanti nonché futuro segretario – ma anche al di fuori dello stesso Pci. Il rifiuto della netta separazione tra diploma e laurea erano infatti al centro delle rivendicazioni dell'Unuri – della cui Giunta Petruccioli faceva parte – rivolte non solo contro le *Linee direttive* di Gui, ma anche contro le stesse soluzioni proposte dalla Commissione di Indagine⁴³⁷, considerate come passibili di «integrazione» degli studenti, ossia dei lavoratori, dei tecnici e dei dirigenti in formazione, nel sistema di interessi delle «forze economiche dominanti». I rimandi agli scritti sulla «società opulenta» e sull'irrigidimento autoritario della società neocapitalistica di John Kenneth Galbraith, presenti nel discorso di Petruccioli, segnalavano uno spostamento degli universitari italiani su posizioni di critica radicale dell'intero sistema sociale e istituzionale all'interno del quale le istituzioni universitarie si inserivano, di cui l'elaborazione programmatica del Pci avrebbe dovuto necessariamente tenere conto⁴³⁸.

Uno scostamento dalle posizioni della Commissione di Indagine si verificò effettivamente nel corso della scrittura del progetto di riforma universitaria comunista,

⁴³⁶ *Documentazione relativa al Convegno nazionale «Stato, scuola e società», Roma, del 9 febbraio 1964, intervento di Claudio Petruccioli in Apc, Commissione culturale, busta 33, fasc. 6. Petruccioli, citando John Kennet Galbraith, affermava inoltre che andava attaccato maggiormente il «potere oligarchico» dei professori di ruolo, puntando molto alla democratizzazione dell'università e degli istituti, perché il passaggio dalla «subordinazione allo stato fascista» a quella nei confronti delle «forze economiche dominanti» stava già avvenendo «senza un mutamento degli attuali ordinamenti». Ibidem.*

⁴³⁷ *Anpui, Unuri, Unau, Giornata nazionale sulla democratizzazione e il finanziamento dell'Università, cit.*

⁴³⁸ In questo senso, come ha giustamente notato Guido Crainz, nel solo 1967 *L'uomo a una dimensione* di Herbert Marcuse, analisi pessimistica della società neocapitalistica, vendeva in Italia più di 100.000 copie, cfr. Guido Crainz, *Il paese mancato*, cit., p.187

avvenuto tra febbraio 1964 e l'aprile 1965 ad opera di un gruppo di lavoro composto da parlamentari, membri della commissione culturale del partito e universitari. Ciò portò ad uno scontro in corso d'opera tra Rossana Rossanda e due senatori comunisti, Paolo Fortunati e Antonio Pesenti, l'uno professore ordinario di Statistica presso l'Università di Bologna e l'altro professore ordinario di Economia. Nell'estate 1965, Fortunati – in una serie di lettere indirizzate alla Sezione culturale, a Luigi Longo, Pietro Ingrao e Umberto Terracini (questi ultimi in qualità di capigruppo comunisti alla Camera e al Senato) – aveva infatti sollevato due problemi relativi alla bozza di proposta di legge prodotta dal gruppo di lavoro. In primo luogo, Fortunati registrava negativamente la scelta di non aver affidato l'elaborazione della proposta al gruppo parlamentare, col risultato di aver prodotto un testo giudicato «di scarsa attuabilità pratica». In secondo luogo i due professori-parlamentari si dichiaravano contrari all'incompatibilità tra l'incarico nell'assemblea legislativa e l'attività didattica e di direzione degli organi accademici, presente nella bozza comunista (Fortunati nel corso del dibattito avrebbe preso una posizione personale difforme dal partito inviando una lettera al presidente del Consiglio Aldo Moro). Rossanda difese il lavoro di elaborazione, affermando come la proposta fosse stata elaborata «nel vivo della lotta delle categorie universitarie e dalla parte più avanzata dei nostri Atenei» le quali chiedevano una riforma «né parziale né episodica», a rivolta ad investire «la struttura universitarie nel suo insieme e dalle sue fondamenta». Quanto all'incompatibilità, essa, come «una buona parte delle riforme proposte» dal Pci, era già stata «da tempo realizzata in paesi capitalistici, non sempre più avanzati del nostro e certo in presenza d'un meno vigoroso movimento d'opinione». La questione, che evidenziava profonde differenze d'impostazione interne al partito, venne risolta dalla Segreteria del partito che rifiutò le proposte di Fortunati, accettando in pieno le bozze presentate dal gruppo di lavoro della Sezione culturale.⁴³⁹

La proposta di legge – primi firmatari Rossana Rossanda e Luigi Berlinguer, passato nel frattempo alla Sezione culturale – giunse così alla Camera l'8 ottobre 1965, in risposta al progetto governativo che era stato presentato il 4 maggio e che aveva scatenato l'immediata opposizione di Unuri, Unau e Anpui contro la «linea Ermini-

⁴³⁹ Lo scambio è conservato in Apc, 1965, Sezioni di lavoro, *Culturale*, mf 0523, pp.0728-38. Per la relativa decisione della Segreteria cfr. Apc, 1965, Organismi dirigenti, *Segreteria*, mf 029, pp.1775-7

Gui»⁴⁴⁰. I due provvedimenti rispecchiavano plasticamente il divaricarsi delle posizioni da quel punto d'avvio del dibattito che era stata la relazione della Commissione di indagine: da un lato il tentativo di bilanciamento con i settori accademici e politici più conservatori, tentato da Gui, e dall'altro l'accoglimento delle proposte studentesche operato dai comunisti. Rispetto alla formulazione presente nelle *Proposte* del 1958 ed alla Commissione di Indagine, la nuova elaborazione del Pci acquisiva le novità provenienti dal sistema statunitense e più in generale anglosassone (enfaticamente il ruolo del dipartimento e del *college*) e accoglieva molte delle istanze che maturavano in seno al corpo studentesco, come la liberalizzazione totale degli accessi, l'unità tra didattica e ricerca, l'impronta fortemente pubblica e il controllo studentesco sull'autogoverno universitario.

Il Pci individuava nel dipartimento, al quale erano aggregati studenti e professori, attrezzature, biblioteche e locali, il vero centro della vita accademica, ove la didattica avrebbe dovuto essere organizzata favorendo le attività seminariali alle lezioni *ex cathedra* e, più in generale, instaurando un rapporto comunitario tra docenti e discenti (artt.12-22). Al contrario il disegno governativo penalizzava quest'organo rendendolo facoltativo e non sostitutivo delle facoltà e degli istituti mono-cattedra egemonizzati da pochi o da un solo professore ordinario (art.5). L'urgenza di formare tecnici qualificati presente nei rapporti *Svimez* era implicitamente accolta da entrambi i progetti, che prevedevano entrambi l'istituzione di un diploma precedente la laurea. Ma se il progetto governativo era più esplicito nella separazione tra i due percorsi – con la previsione di Istituti aggregati separati (art.3), quello comunista, ancora una volta influenzato dal movimento universitario, prevedeva l'istituzione dei diplomi «ove lo sviluppo tecnico della professione e dell'amministrazione e l'evolversi delle professioni lo richiedano», mentre i corsi di diploma sarebbero stati parte integrante del corso di laurea, portati avanti, dunque, con gli stessi docenti (art.3). Secondo la relazione introduttiva della pdl comunista – che doveva molto alle teorizzazioni della sinistra del partito – la separazione netta tra diploma e laurea era figlia delle «istanze del capitale industriale», che puntava a «dare una soluzione ai problemi posti

⁴⁴⁰ Ap, Camera dei Deputati, *Proposta di legge (Riforma dell'ordinamento universitario)*, n.2650, IV Legislatura, 8 ottobre 1965. Cfr. anche il disegno di legge del Governo in Ap, Camera dei Deputati, *Disegno di legge (Modifiche all'ordinamento universitario)*, n.2314, IV Legislatura, 4 maggio 1965. L'opposizione delle componenti accademiche minori è in *Libro bianco per Gui*, «Rinascita», 1965, n.22.

dall'*expansion scolaire* e dall'università di massa» dirottando «la spinta [...] aggiuntiva verso un grado d'istruzione universitaria inferiore»⁴⁴¹.

Il governo dell'università del ddl comunista era radicalmente affidato alla comunità accademica, i cui organi interni avrebbero dovuto aprirsi ad una forte rappresentanza studentesca, mentre il cui contatto con lo Stato e la società civile era affidato alla presenza di rappresentanti di enti locali, sindacati e imprese negli organi di autogoverno ed alla riformulazione della libera docenza e dell'incarico, concepiti come legame tra la vita universitaria e lo sviluppo delle professioni al di fuori degli atenei. Nel ddl governativo, al contrario, la rappresentanza studentesca era relegata a ruoli meramente consultivi. Circa le modalità di accesso, imperniate su una liberalizzazione totale nel caso della proposta comunista (art.5), venivano demandate ad un decreto governativo, previo parere della prima sezione del Consiglio superiore della Pi, nel caso del ddl governativo (art.3). Il principio della programmazione pluriennale dello sviluppo universitario, se qualificava il progetto degli uni (art. 72), lasciava, nel disegno governativo, la possibilità di riconoscimenti di nuove università – o singole facoltà – sorte in base agli interessi di cordate locali, secondo quella che era già prassi consolidata (artt.1-2-4). Sul reclutamento dei professori i comunisti prevedevano un sistema basato su un momento annuale conferimento dell'abilitazione all'insegnamento per gruppi di discipline, aperto anche agli stranieri, al quale avrebbe seguito la chiamata diretta della facoltà (artt.44-45-46-52), mentre il disegno governativo lasciava la situazione inalterata, salvo la selezione della commissione giudicante sulla base di un sistema misto (elezione più sorteggio) (art.13).

Gli obblighi e le incompatibilità dei professori di ruolo, nella proposta comunista, erano basati sull'idea di docente come parte attiva della vita accademica comunitaria ispirata ai *college* inglesi, che richiedeva un impegno a tempo pieno e la presenza fisica del docente. Obblighi più blandi, ma comunque presenti (diario delle lezioni, monte ore minimo da dedicare a didattica o ricerca, poteri di vigilanza conferiti ai cda), in quello governativo, avrebbero portato all'ostruzionismo dei parlamentari detentori di cattedra, come avrebbe più avanti ricordato, in un contesto caratterizzato da una discussione parlamentare costantemente in ritardo e dal ritmo crescente della mobilitazione universitaria, uno sconsolato Luigi Gui⁴⁴².

⁴⁴¹ *Proposta di legge (Riforma dell'ordinamento universitario)*, cit., p.4.

⁴⁴² Daria Gabusi, *La svolta democratica nell'istruzione italiana*, cit., p.281

La polarizzazione presente nei due testi si trasferì in sede di discussione parlamentare, avvenuta tra il 1966 e i primi mesi del 1968, in un crescendo di tensioni e conflitti tra i protagonisti partitici del suo iter. Ne era attraversata la Dc, che dal maggio 1965 si era dotata, grazie all'impegno di Elio Rosati, di una «sezione università», all'interno della quale si scontravano i posizionamenti interni al partito e tra loro molto distanti. Le tensioni interne alla maggioranza trovarono un punto di caduta intorno al tema dei doveri accademici e del tempo pieno, in un dibattito caratterizzato dal vero e proprio ostruzionismo di diversi professori-parlamentari della Dc al disegno governativo – teoricamente appoggiato da tutto il partito cattolico – e dalla crescente difficoltà del Psi a mantenere un ruolo propulsivo. Quest'ultimo, dopo aver provocato – nel 1964 e nel 1966 – due crisi di governo sui temi scolastici, non era più nelle condizioni di condurre strenue battaglie in seno alla maggioranza: Tristano Codignola, che aveva giocato un ruolo da protagonista nel varo della legge sulla scuola media unica, scontò stavolta l'impossibilità del partito di sottrarsi alla trattativa, che affrontò in perfetto isolamento e con scarsi risultati.⁴⁴³

I dissidi parlamentari erano però il riflesso di quanto avveniva fuori dall'aula. A intervenire sugli stessi equilibri interni alla maggioranza di centrosinistra intervenne in primo luogo l'azione autonoma del governo, che aveva proceduto aumentando le dotazioni quantitative del sistema formativo in un contesto strutturalmente immutato: nell'autunno del 1966 fu varato il piano quinquennale per la scuola (legge n.942/66), il 29 luglio 1967 (legge n.641/67) si stanziavano 209 miliardi e 900 milioni per l'edilizia scolastica, mentre nel febbraio dello stesso anno, con la legge sul personale n.62/67, furono stanziati fondi per circa 8000 nuove posizioni accademiche. Il Pci, che da sempre aveva criticato l'abitudine a portare avanti delle «spese senza riforma», concentrò le proprie critiche sulle caratteristiche di tali stanziamenti: questi andavano ad aggravare squilibri già presenti all'interno del sistema universitario, come la legge sul personale, che creava 7000 posti di assistente e solo 1100 posti di professore di ruolo, distribuendoli in maniera diseguale tra le varie facoltà, in un intreccio volto a riprodurre gerarchie tra settori accademici del tutto inadeguate allo sviluppo di cui il paese abbisognava⁴⁴⁴.

⁴⁴³ Una ricostruzione efficace del dibattito parlamentare sulla riforma universitaria è consultabile in Luciano Governali, *L'Università nei primi quarant'anni*, cit., pp.129-145

⁴⁴⁴ Ap, Camera dei Deputati, *Relazione di minoranza della VIII Commissione permanente (Istruzione) sul Disegno di legge (Modifiche all'ordinamento universitario)*, n.2314 – A, IV Legislatura, 3 novembre 1967. «Questa è la condizione attuale: ora si rifletta sul condizionamento che i

Fu soprattutto quanto avvenne negli Atenei nel pieno della discussione parlamentare, a proiettare quest'ultima al centro del dibattito politico. A partire dal 1967, infatti, il movimento universitario assumeva per la prima volta il carattere di mobilitazione nazionale, in un intrecciarsi di occupazioni e repressione che favoriva il radicalizzarsi del movimento⁴⁴⁵. La diffusione della pratica dei contro-corsi e l'attacco all'autoritarismo accademico, in risposta ad una didattica asfittica e nozionistica, spostarono inevitabilmente le posizioni del Pci dalla rivendicazione della *quantità* della democrazia accademica alla rivendicazione della *qualità*. Nelle fasi di chiusura dei lavori in Commissione Istruzione e belle arti e poi nel corso di dibattimento, il Pci accentuò gli aspetti più innovativi – e, in un certo senso, anglosassoni – della propria proposta, in sintonia con i temi sollevati dal movimento studentesco: si criticarono gli scarsi margini di autonomia dei nuovi organi previsti dal progetto governativo, in particolare un Cun svuotato di poteri e l'assenza di una vera democratizzazione degli organi interni. Soprattutto, il Pci attaccò il ruolo sussidiario affidato dalla 2314 ai dipartimenti, concepéndoli come unità dotate di tutta la strumentazione necessaria all'intreccio tra didattica e ricerca, basate sulla costruzione di una comunità discendente composta da docenti e studenti, dotati dunque di strutture decisionali democratiche e di un legame costante con la «vita» esterna all'accademia.⁴⁴⁶

Altro aspetto che contribuì ad accentuare il conflitto espresso dal Pci nei confronti della 2314 furono i dati economici, che per la prima volta dall'inizio del decennio confutavano in maniera vistosa le previsioni della *Svimez* e del *Censis* circa il rapido

provvedimenti di recente approvati indurranno nello sviluppo universitario. Oltre 235.000 studenti delle facoltà economiche, giuridiche e letterarie sono ora seguiti da appena 5.500 assistenti compresi i volontari, riconfermando il carattere di “macchina per esami” o “scuola per corrispondenza” di questo gruppo di corsi di laurea, che assorbe la stragrande maggioranza degli iscritti. Per converso 28 mila aspiranti medici hanno – teoricamente – a loro disposizione oltre 8.000 assistenti. La recente legge sugli organici universitari, con la sistemazione dei ruoli degli assistenti straordinari, aumenta lo squilibrio a favore delle facoltà di medicina: ci si potrebbe rallegrare, se questo fornisse al giovane studente di medicina un apparato d'insegnamento sperimentale efficiente e ravvicinato. Ma è noto che quel personale nella sua quasi totalità, svolge un'insignificante funzione didattica mentre serve a mandare avanti l'attività essenzialmente ospedaliera delle cliniche universitarie. Ne è controprova il fatto che nelle facoltà “tecniche e scientifiche” per 100.000 studenti si scende appena a 7.500 assistenti (sempre compresi i volontari)» *Ibid.*, pp.11-12

⁴⁴⁵ Per una ricostruzione della dialettica tra esplosione del movimento e le circolari del Ministero dell'Interno cfr. Guido Crainz, *Il paese mancato*, cit., pp.217-223

⁴⁴⁶ *Relazione di minoranza della VIII Commissione permanente (Istruzione) sul Disegno di legge (Modifiche all'ordinamento universitario)*, cit. Cfr. anche Ap, Camera dei deputati, IV Legislatura, Discussioni, 16 gennaio 1968, Rossanda Banfi (Pci), pp. 42346-56. Su questo aspetto si può notar la somiglianza delle proposte avanzate dal Pci con le Tesi della Sapienza elaborate dagli occupanti dell'Università «La Sapienza» di Pisa tra il 7 e l'11 febbraio 1967, pure redatte da elementi del Potere operaio pisano che erano stati allontanati dallo stesso Pci cfr. <https://pisaeil68.unipi.it/images/tesidellasapienza.pdf>, consultato il 7/4/2020, pp.13-16

accrescimento della domanda di manodopera qualificata e dunque la richiesta di *output* da parte del sistema accademico⁴⁴⁷. Il Pci fu la prima forza politica, alla fine del 1967, a sottolineare questo aspetto, evidenziando come la polemica – decisamente arretrata – sul tempo pieno della funzione docente, sollevata dai docenti-parlamentari e dai settori più conservatori della Dc, era in realtà funzionale a far apparire il testo del ddl 2314 licenziato dall’VIII Commissione, una buona mediazione tra le rivendicazioni dei professori e quelle degli studenti⁴⁴⁸. Rossana Rossanda evidenziava come il ddl 2314 non rispondesse – come era stato fino ad allora sostenuto – alla necessità di adeguare il sistema formativo ad uno sviluppo tecnico in ascesa, aumentandone la produttività in corrispondenza delle figure sociali richieste dal sistema economico. Al contrario, prevedendo la possibilità per le facoltà di istituire istituti aggregati e separando i corsi di diploma dai corsi di laurea, il progetto governativo puntava a creare dei canali di scarico per la popolazione universitaria «in eccesso», non potendo il governo proporre direttamente il numero chiuso.⁴⁴⁹

Per Rossana Rossanda dunque lo scontro tra le due proposte di legge era radicale perché esse prefiguravano modelli completamente opposti di concepire lo sviluppo, secondo una tesi che era centrale nella sinistra del partito. Ella sottolineava l’organicità

⁴⁴⁷ Istat, Note e relazioni, *Indagine sull’occupazione qualificata*, 1964, n.21 e 1967, n.31, *ibidem*, p.15.

⁴⁴⁸ «Ancora una volta abbiamo assistito ad un meccanismo che sembra fatale in questa legislatura per cui nelle fasi finali, colleghi della maggioranza, di queste vostre cosiddette riforme che già arrivano monche, timide, spesso irriconoscibili rispetto alle ambizioni iniziali, si manifesta all’interno della democrazia cristiana, come il drago nelle favole, una destra d’improvviso robusta e minacciosissima, non meno che fertile di iniziative e di mobilitazione, che sposta di colpo il dibattito su una frontiera arretrata. Il che, alla fine, ha solo il risultato pratico di far apparire il modesto compromesso iniziale come una sorta di trincea avanzatissima - i colleghi Codignola e Rosati come altrettanti San Giorgio - confondendo il problema reale, che è quello dell’adeguamento di questa o quella soluzione legislativa alle questioni che effettivamente esistono nel paese, col problema a fittizio dei rapporti di forza all’interno della maggioranza. Dico fittizio deliberatamente perché sempre si tratta in questi casi di una minoranza che si muove entro margini prestabiliti (come ha dimostrato il dileguarsi improvviso degli iscritti quando poi la vera maggioranza ha deciso di scoprire le carte). Sull’artificiosità di questo gioco si è espresso con molta chiarezza l’onorevole Natta, quando contestava la logica del ragionamento dell’onorevole Codignola secondo il quale, per essere il testo della Commissione invisibile ad una parte della destra e invisibile al movimento studentesco e ad una parte della sinistra, rappresenterebbe il giusto mezzo, una soluzione di mediazione reale. Giustamente, questo atteggiamento, dall’onorevole Natta, è stato definito un atteggiamento di ‘storicismo centrista’.» Ap, Camera dei deputati, IV Legislatura, Discussioni, 16 gennaio 1968, Rossanda Banfi (Pci), pp. 42346-56. In termini storiografici la tesi per cui il compromesso Gui-Rosati-Codignola sia stato vittima degli opposti estremismi del movimento studentesco e della componente professorale è stata sostenuta da Daria Gabusi nella sua opera incentrata sulla figura di Luigi Gui in Id. *La svolta democratica*, cit. specularmente, Beniamino Placido, riferendosi alle difficoltà di Codignola nel produrre un testo di riforma universitaria che componesse le tensioni interne alla maggioranza ha rievocato la «tristezza del riformista». Cfr. la testimonianza di Beniamino Placido, in *Tristano Codignola e la politica scolastica in Italia, 1947-1981. Atti del Convegno tenuto a Genova nel 1982*, Roma, Editori Riuniti, 1984, pp.104-5

⁴⁴⁹ Ap, Camera dei deputati, IV Legislatura, Discussioni, 16 gennaio 1968, Rossanda Banfi (Pci), pp. 42346-56.

tra riforma universitaria e riforma economica, rivendicando al Parlamento la definizione dei profili sociali che l'Università avrebbe dovuto «produrre» nel quadro di una «programmazione democratica» dell'economia. In questo quadro, la maggiore qualificazione degli studenti prevista dalla proposta comunista non sarebbe stata funzionale all'accresciuto sviluppo tecnico, ma lo avrebbe preceduto, fungendo da «contestazione delle strozzature e delle sacche di profitto» e dunque da stimolo ad un superamento radicale degli squilibri e delle arretratezze insite nel sistema produttivo del Paese.⁴⁵⁰ Su questo piano v'era assoluta incompatibilità tra la proposta comunista e il compromesso proposto dal centrosinistra, rendendo così scontato l'esito della discussione parlamentare. Sebbene il 18 gennaio la Camera accogliesse alcuni emendamenti proposti dai comunisti – come l'abolizione totale degli istituti aggregati – Ingrao in Direzione era ormai convinto che occorresse a «valorizzare questa battaglia» e dunque «sotterrare la riforma universitaria», perché se la legge universitaria non fosse passata si sarebbe potuto «sviluppare il movimento per ottenere una legge migliore».⁴⁵¹ Essendo a fine legislatura, solo l'approvazione senza dibattito del ddl avrebbe potuto salvarlo, ma sia il Pci sia il Psiup negarono il ricorso a tale procedura straordinaria, ponendo fine al percorso della riforma Gui e della proposta comunista.

Il «movimento» cui si riferiva Ingrao, non era però così interessato ad «ottenere una legge migliore». Già a partire dal 1966 la Segreteria del Pci aveva intuito il pericolo di un distacco tra il potenziale di lotta dei giovani e il partito ed aveva avviato un gruppo di lavoro legato all'Ufficio politico, incaricato della raccolta di «tutto il materiale e per la documentazione dell'attività di tutti i gruppi antipartito e 'di sinistra'».⁴⁵² Era una preoccupazione che si esprimeva anche pubblicamente, come fece un dirigente del calibro di Alessandro Natta, preoccupato della possibilità che le federazioni giovanili di Pci, Psi e Psiup fossero disertate dalle «avanguardie giovanili».⁴⁵³ Dal punto di vista del rapporto con i giovani universitari, il 1967 fu il momento in cui la vecchia strategia del partito, incentrata sulla conquista dell'Ugi, mostrò la corda. Già nella primavera, Claudio Petruccioli testimoniava come al Congresso dei goliardi fosse apparsa una «posizione estremista [...] che critica non

⁴⁵⁰ *Ibid.*

⁴⁵¹ Apc, 1968, Organismi dirigenti, *Direzione*, mf 020, pp.498-534

⁴⁵² Giulia Strippoli, *Il partito e il movimento. I comunisti europei alla prova del Sessantotto*, Roma, Carocci, 2013, pp.72-3

⁴⁵³ Alessandro Natta, *Unità tra i giovani*, «Rinascita», XXIII, 18 giugno 1966, n.25

l'azione politica in sé, ma la linea, la strategia attuale dei partiti della sinistra, e in particolare del partito comunista»⁴⁵⁴. Si trattava in realtà del canto del cigno della cinghia di trasmissione delle forze organizzate di sinistra nelle facoltà universitarie: i «vecchi organismi rappresentativi», l'Ugi e l'Unuri, entrarono rapidamente in crisi e si sciolsero, senza essere sostituite da altre strutture, pur teorizzate in seno alla Fgci.⁴⁵⁵

Il Sessantotto dunque si manifestava, in particolare nella politica universitaria dei partiti, come risultato di un processo di «distacco» di una generazione politica con le organizzazioni storiche della sinistra, dando forma a un «movimento» che non riconosceva più il «partito» come luogo di organizzazione e di espressione delle proprie istanze. Quest'ultimo ne sarebbe stato travolto in un giudizio che ne contestava tanto le «forme» – come ebbe a scrivere Giancarlo Pajetta su «Rinascita», i giovani non erano disposti ad avvicinarsi al Pci per «vendere i giornali» o per discutere di questioni organizzative, ma «per fare la rivoluzione», ovvero per incidere concretamente nei settori del loro vivere quotidiano, dal lavoro allo studio, dalla cultura alla famiglia⁴⁵⁶ – quanto nella «carezza di prospettive rivoluzionarie»⁴⁵⁷

All'interno del Pci, anche coloro che più si erano battuti per dialogare con ciò che andava prendendo forma alla sinistra del partito e che premevano perché fossero palesi le finalità «anticapitalistiche» della sua strategia, si erano poi nei fatti limitati a correggerne la strategia programmatica. Rossana Rossanda, che pure, in quanto dirigente della Sezione culturale, avrebbe potuto introdurre delle novità nell'ambito dell'intervento politico tra i giovani universitari, aveva, dal punto di vista organizzativo, confermato la vecchia strategia di penetrazione nell'Ugi. Certamente alcuni temi del movimento – tra cui il rifiuto della «2314» intesa come tentativo di ammodernamento funzionale al capitalismo italiano, e la limitazione del potere dei professori ordinari – furono assunti dietro sua spinta nel progetto di legge comunista, ma ciò non toglie che anche la «sinistra» del partito avesse le sue responsabilità nell'impreparazione con cui il Pci si ritrovò al manifestarsi del movimento.

⁴⁵⁴ Claudio Petruccioli, *Un nuovo sindacato universitario*, «Rinascita», XXIV (1967), n.23

⁴⁵⁵ Gianfranco Borghini, *La crisi dei vecchi organismi rappresentativi*, «Rinascita», XXV, 23 febbraio 1968, n.8. La Fgci sarebbe arrivata a teorizzare un coordinamento del nascente movimento universitario nella forma di un sindacato studentesco.

⁴⁵⁶ Giancarlo Pajetta, *I giovani non sono «una difficoltà», ma sono un problema*, «Rinascita», XXIV, 10 marzo 1967, n.10 cit. in Gianmario Leoni, *I giovani comunisti e «il partito»*, cit., p.207

⁴⁵⁷ Così l'intervento di Magnaghi, giovane comunista, al Convegno degli studenti comunisti svoltosi a Firenze tra il 17 e il 19 marzo 1968, cit. in Giulia Strippoli, *Il partito e il movimento*, cit., p.84

Ciò che è importante sottolineare è che a partire dall'XI Congresso del 1966 nel Pci prese avvio quel processo di ridimensionamento della «sinistra» interna come esito dello scontro interno al partito. Nella memorialistica le decisioni di inquadramento attuate all'indomani dell'XI Congresso dalla nuova Direzione furono giudicate «uno sterminio» (Rossanda), «un'epurazione accurata e selettiva» (Magri).⁴⁵⁸ Dal punto di vista storiografico Guido Crainz ha parlato di «emarginazione radicale»⁴⁵⁹. Si trattò certamente di una perdita di peso consistente, anche se le misure decise in Direzione, come ha sottolineato Alexander Höbel, furono «molteplici ma in gran parte reversibili»⁴⁶⁰, e che il risultato finale fu anche una conseguenza della mancata – e mai ricercata – organizzazione della stessa in area o corrente, come sottolineato dallo stesso Magri⁴⁶¹.

Per ciò che concerne la politica culturale e più propriamente quella scolastica, alla rimozione di Rossanda, sostituita nel 1966 da Paolo Bufalini, non seguì quella di Giuseppe Chiarante, vicino alle posizioni della «sinistra»: quest'ultimo avrebbe anzi continuato a ricoprire un ruolo centrale nelle politiche scolastiche del partito per tutti gli anni Settanta. Alla stessa Rossanda veniva offerto dalla Direzione del partito una nuova candidatura sicura da parlamentare determinata «dal contributo dato in Parlamento sulla scuola e la ricerca scientifica»⁴⁶², ma fu lei stessa a rifiutare l'invito giuntole dalla federazione milanese.⁴⁶³ Paradossalmente, alle elezioni del 1968 risultò rieletto Paolo Fortunati, che aveva sostenuto nel pieno del dibattito sulla riforma universitaria una posizione opposta a quella del partito sull'incompatibilità tra le cariche accademiche e la carica politica, provocando un piccolo scandalo parlamentare.⁴⁶⁴

⁴⁵⁸ Rossana Rossanda, *La ragazza del secolo scorso*, Torino, Einaudi, 2005, p.326; Lucio Magri, *Il sarto di Ulm*, Milano, il Saggiatore, 2009, p.201

⁴⁵⁹ Guido Crainz, *Il paese mancato*, cit., p.168

⁴⁶⁰ Alexander Höbel, *Il Pci di Luigi Longo*, cit., pp.222-25

⁴⁶¹ Lucio Magri, *Il sarto di Ulm*, cit, p.201

⁴⁶² Apc, 1968, Organismi dirigenti, *Direzione*, mf 020, pp.498-534

⁴⁶³ Rossana Rossanda, *La ragazza del secolo scorso*, cit., pp.347-8. «La federazione di Milano mi chiamò per propormi la rielezione a deputato a condizione che fossi più disciplinata. Ma sapevo che si andava a una divergenza e non volevo privilegi».

⁴⁶⁴ Apc, 1968, Organismi dirigenti, *Direzione*, mf 020 pp.498-534. *Cfr.* in particolare l'intervento di Alessandro Natta: «C'è anche da valutare il caso di Fortunati. Quando abbiamo discusso con Bologna, ci hanno detto che pensavano a una ripresentazione. C'è poi stato l'episodio della lettera a Moro sulla legge universitaria, e Moro in riunione con il Psu l'ha tirata fuori come uno degli elementi a sostegno della sua tesi che l'incompatibilità è un assurdo. Codignola ha sfruttato la cosa. Fanti ha parlato con Fortunati, il quale ci ha mandato copia della lettera con alcune osservazioni concernenti sia il carattere personale dello scritto sia la posizione in materia da lui ripetutamente espressa. Non mi sembra però ammissibile che su un tema politico di questo tipo si invii una lettera del genere. A Fortunati dobbiamo

Alla vigilia del Sessantotto, il partito si ritrovava dunque privato di una componente importante, e del dibattito, da questa sollecitato, sulla necessità di indagare le conseguenze dello sviluppo italiano e di riallacciarsi ai soggetti sociali che ne subivano le conseguenze, prospettando un modello di sviluppo radicalmente alternativo. Purtroppo nella Commissione scuola, nella persona di Giuseppe Chiarante e più in generale nel ricco lavoro di elaborazione proseguito per tutti gli anni Sessanta, quei semi trovarono posto, portando ad uno sviluppo ulteriore dell'elaborazione una volta venuti a contatto con la stagione delle lotte.

3. Insegnanti in crisi di identità

Nonostante le avvisaglie, la prima categoria a «sorprendere» il Pci sfidandone il ruolo di avanguardia politica non furono gli studenti universitari, bensì gli insegnanti di sinistra. Nel corso degli anni Sessanta era infatti maturata, all'interno di alcuni settori di una categoria tendenzialmente conservatrice, quell'insofferenza che avrebbe portato, nel luglio 1967, alla fondazione del Sindacato nazionale scuola (Sns) – Cgil, meglio conosciuto come Cgil-scuola. È utile ripercorrere le tappe che portarono alla nascita di tale sindacato, per comprendere da un lato il mutamento genetico che lo sviluppo economico e sociale del paese indusse nella categoria insegnante, e dall'altro le incertezze del Partito Comunista nell'affrontarlo.

Fin dalla separazione dei sindacati insegnanti dalla Cgil, avvenuta nel clima difficile della guerra fredda, la questione dell'unità sindacale aveva costituito un rovello per gli insegnanti comunisti. Nell'immediato essa era stata risolta sostenendo la necessità di restare nei sindacati autonomi. Al Consiglio Nazionale della Cgil del 2-5 ottobre 1948, dopo essersi consumata la separazione con il Snsi, uno sconosciuto Pasquale D'Abbiero, ex segretario comunista del Snsi, aveva affermato «se noi in minoranza fossimo usciti dal sindacato, avremmo avuto automaticamente una polverizzazione della categoria: non avremmo avuto due soli sindacati, uno della CGIL e uno fuori della CGIL, ma ne sarebbero venuti fuori almeno tre o quattro, perché ogni gruppo avrebbe cercato di creare un proprio sindacato, sia pure con 50 o 100 aderenti».⁴⁶⁵ La decisione di restare nel Snsi venne dunque confermata in una

dire con chiarezza che ha sbagliato. Non so se debba comportare una valutazione diversa della sua candidatura»

⁴⁶⁵ *Intervento di Pasquale D'Abbiero al Consiglio Nazionale della Cgil del 2-5 ottobre 1948*, cit. in Natale Di Schiena, Mario Mascellani, *Per una storia della politica scolastica della Cgil. 1945-1973*, in «Quaderni di Rassegna Sindacale», XIII, gennaio-aprile 1975, n.52-53, pp.132-147

riunione della Commissione scuola del Pci del gennaio 1949, in cui però si diede indicazione agli insegnanti comunisti di formare all'interno dei sindacati autonomi una corrente «unitaria», che, pur non rinunciando all'unità della categoria, indicasse la strada dell'unità col resto della classe lavoratrice.

Tale corrente prese il nome di Gruppi unitari confederali della scuola (Guc), che ebbero vita breve: essi tennero il loro primo Convegno a Roma, nel gennaio del 1950, con un intervento di Di Vittorio che ribadiva la scelta unitaria⁴⁶⁶, ma i loro organizzatori furono immediatamente espulsi dal sindacato dei maestri, il Sinascel, ormai egemonizzato dai democristiani. Già allora la scelta di cercare a tutti i costi l'unità della categoria, restando nel seno del sindacalismo autonomo, venne posta in discussione da un gruppo di espulsi iscritti al Pci, che si pose l'obiettivo di costituire un nuovo sindacato scuola aderente alla Cgil. L'iniziativa venne però rigettata dagli organismi dirigenti del partito, che optarono perché gli insegnanti comunisti restassero in contatto con la maggioranza dei maestri di area laica, con i quali due anni più tardi venne fondato lo Snase⁴⁶⁷.

Troppo pochi e male organizzati erano gli insegnanti comunisti, per cui anche nel 1955, anno per altri aspetti di svolta nella politica scolastica comunista, Mario Alicata riconfermò la scelta di battersi nel sindacalismo autonomo, puntando sull'istituzione, all'interno delle Camere del lavoro della Cgil, di «uffici scuola» che fungessero da sostegno alle correnti sindacali di minoranza in cui erano organizzati i comunisti. Nonostante l'annosa vertenza sullo stato giuridico si concludesse, all'inizio del 1957, con un nulla di fatto, anche a causa della scarsa combattività delle correnti di maggioranza dei sindacati scuola, la scelta «unitaria» venne più volte riconfermata.⁴⁶⁸

⁴⁶⁶ Così Di Vittorio al Congresso fondativo dei Guc: «Noi quindi siamo unitari sia sul terreno confederale e di classe, che su quello di categoria. Gli altri non possono dire altrettanto, perché hanno rotto l'unità di tutte le categorie nelle quali sono in minoranza». Egli poi aggiungeva: «La questione se voi dovete rimanere o uscire dal vostro attuale sindacato è, in parte, una questione di principio, il principio dell'unità, ed in parte una questione di tattica, data cioè dall'esigenza di non perdere il contatto con la maggioranza dei lavoratori della categoria. Se i vostri sforzi non dovessero riuscire a far praticare concretamente la democrazia in seno ai vostri sindacati, allora riesamineremo la vostra situazione». Cit. in Natale Di Schiena e Mario Mascellani, *Per una storia della politica scolastica della Cgil*, cit.

⁴⁶⁷ *Istruzioni di lavoro della direzione del Pci a tutte le federazioni, 18 maggio 1950*, in Apc, Fondo Mosca, mf190, cit. in Vincenzo Viola, *Il sindacato che non c'era. La nascita della Cgil scuola, «Zapruder»*, gennaio-aprile 2012, n.27, pp.136-42

⁴⁶⁸ Enzo Modica, *La lunga lotta degli insegnanti. Dieci anni di battaglie contro un muro*, «Il Contemporaneo», IV (1957), n.23. La conclusione della vertenza si realizzò solo con la separazione tra stato giuridico e carriera economica e l'approvazione di un nuovo disegno di legge governativo sulla carriera economica, accettato dalla maggioranza del Snsu e dal Sinascel – e accompagnato da una protesta formale dello Snase. Esso prevedeva un'accelerazione delle carriere di soli 3 anni (in luogo degli 8 richiesti) e l'aumento degli stipendi tramite una indennità extra-tabellare, considerata dal Pci molto al di sotto delle attese, la quale risultava dimezzata per i docenti incaricati (precari), ossia per la

Nel verbale del convegno degli insegnanti comunisti del 1958, il primo di cui disponiamo le carte, se da un lato si dava mandato alle federazioni di costruire proprie sottocommissioni scuola, dall'altro un'intera parte era dedicata all'organizzazione degli insegnanti comunisti nel sindacato: tra i maestri si constatava «il raggiungimento di una situazione democratica con la partecipazione senza discriminazione dei compagni maestri nel Sindacato autonomo e con le buone affermazioni di questo sindacato nelle recenti consultazioni elettorali» per cui occorreva «andare avanti [...] rafforzando la nostra presenza nel sindacato e attraverso di essa il sindacato stesso, ponendosi l'obiettivo di ridurre sempre più l'influenza del sindacato maggioritario clericale». Tra i professori dal verbale traspariva l'insoddisfazione dei militanti comunisti, dovuta al fatto di dover sottostare ad una maggioranza cattolica nel Snsm pur in una condizione in cui l'unità sindacale non era più una realtà a causa delle scissioni del Sasmi e del Snppr. Nel verbale si confermava «la necessità di un'azione autonoma e pubblica della corrente di cui i comunisti fanno parte», con l'obiettivo di rafforzarla e concretizzare la prospettiva «da noi sostenuta dell'unificazione sindacale» attraverso «l'organizzazione di una Costituente sindacale della scuola media», sul modello del Fronte unito della scuola del 1955.⁴⁶⁹

La spina dorsale dell'organizzazione dei comunisti nella scuola era l'ormai consueto convegno degli insegnanti comunisti, al quale si aggiungeva il seminario per maestri – categoria sulla quale si poneva particolare cura – tenuto periodicamente presso la scuola di Frattocchie. La loro organizzazione era stata pensata all'indomani del Comitato centrale del novembre 1955 per dotare il partito di una prima ossatura organizzativa che concretizzasse l'azione sui problemi della scuola. I Convegni

maggioranza del personale docente. Enzo Modica accusava del risultato i dirigenti sindacali cattolici che «non si sono più curati di chiarire i termini della lotta che rischia di essere letta come puramente corporativa e non al servizio della cultura del paese». Enzo Modica, *Appello alla decisione sul fronte della scuola*, «Il Contemporaneo», IV, 2s, 1957, n.26. Contemporaneamente il governo era intervenuto promuovendo l'approvazione di una serie di *leggine* che andavano a migliorare la condizione dei fuoriruolo, depotenziando la protesta tramite una serie di immissioni in ruolo *ope legis*, pur senza intervenire sull'insieme dei meccanismi di reclutamento e dell'organizzazione scolastica di stampo gentiliano. In particolare tra la fine del 1955 e l'agosto del 1957 furono approvati la legge 15 dicembre 1955 n.1440 che predisponesse concorsi di abilitazione riservati per insegnanti non abilitati già in servizio; le leggi 24 maggio 1956 n.505, 8 febbraio 1957 n.46 e 12 agosto 1957 n.799 mediante le quali venivano immessi nei ruoli per via automatica coloro risultati idonei ai precedenti concorsi, i cosiddetti «settedecimisti» e gli appartenenti ai ruoli transitori. Cfr. Giorgio Chiosso, *I cattolici dalla Costituente al centro-sinistra*, Brescia, La Scuola, 1988, p.147

⁴⁶⁹ *Relazione sul convegno degli insegnanti comunisti (Frattocchie, 29-30 giugno 1958)* in Apc, 1958, *Commissione Culturale*, mf 0453 p.1653,

regionali tenutisi nel gennaio 1956⁴⁷⁰ avevano infatti rivelato l'assenza della problematica scolastica tra quelle considerate centrali dai militanti del partito, i quali si rapportavano alla scuola come alla «scoperta di un mondo nuovo», a dimostrazione della persistenza della politica «dei due tempi», a suo tempo denunciata da Lombardo Radice, nel corpo del partito.⁴⁷¹

Attraverso i convegni degli insegnanti Mario Alicata si era dunque sforzato di cambiare la realtà di un'organizzazione in larga parte assente dal tema dell'istruzione. A partire dal 1956 il suo obiettivo principale fu quello di recuperare internità tra il personale insegnante, fornendo una linea di condotta sindacale sulle principali questioni⁴⁷²: in primo luogo, quella della rivalutazione della carriera economica degli insegnanti, il cui potere contrattuale era gravato dall'alta frammentazione della categoria; e l'assenza di uno stato giuridico che garantisse la libertà di insegnamento e ampliasse la partecipazione democratica del personale all'interno delle istituzioni scolastiche⁴⁷³. Occorreva infine socializzare tra insegnanti e maestri comunisti linea di

⁴⁷⁰ Ve n'è traccia nella *Nota informativa per la segreteria sul lavoro svolto nel settore della scuola nel primo semestre del 1956* in Afgr, Scuola e politica scolastica del Pci.

⁴⁷¹ In alcuni casi la commissione culturale di periferia era solo formalmente presente, in altri totalmente assente. Nel merito dei problemi, la questione del latino o quella dell'avvicinamento tra percorsi formativi in vista della scuola media unica, risultarono divisivi. In Toscana ad es., «gli operai, e il maestro Ciari, nettamente contro il latino; Luporini e Mencaraglia invece (professori) perplessi o contrari alla sua abolizione». Molti dati impressionanti emergevano sull'analfabetismo, in particolare nel Meridione, il che obbligava il partito a prendere coscienza che «la prospettiva di una grossa riforma non deve essere disgiunta dalla battaglia per obiettivi assai più arretrati». Significativa la relazione del segretario provinciale P. Valenza, il quale notava come la mancanza di scuole efficienti in quella provincia contadina, si riflettesse sull'apparato stesso di partito, nel quale c'erano «solo tre compagni che abbiano studiato sino alla V elementare». Ovunque fu sottolineata l'urgenza di una forte azione di reclutamento dei maestri, visti come figure detentrici di un certo prestigio sociale, in grado di arrivare «là dove non arriva il parroco». Emergeva in generale un giudizio sull'operato del partito che aveva fino ad allora dimostrato «scarsa, o nessuna, capacità di esercitare una funzione di guida, affrontando e comprendendo le questioni di merito dell'insegnamento, delle sue difficoltà, dei suoi orientamenti». Anche laddove si segnalavano «gruppi vivaci e intelligenti di insegnanti», come i maestri toscani, seguaci della «cooperazione scolastica», si lamentava la «scarsa attenzione» rivolta dal partito nei confronti di quei «fermenti democratici». Angelo Semeraro, *Dina Bertoni Jovine e la storiografia*, cit., pp.63-4

⁴⁷² *Nota informativa di Mario Alicata per la segreteria sul lavoro svolto nel settore della scuola nel primo semestre del 1956*, in Afgr, Scuola e Politica scolastica, Archivio e corso di lezioni sulla politica scolastica del Pci.

⁴⁷³ Su questo secondo aspetto una prima proposta venne presentata da Stellio Lozza, insieme ad Anna de Lauro del Psi, nel marzo del 1956 per poi essere riportata nelle *Proposte dei comunisti per una riforma democratica della scuola* del 1958. Cfr. Ap, Camera dei Deputati, *Proposta di Legge (Stato giuridico del personale direttivo e docente degli Istituti di educazione secondaria)*, n.2165, II Legislatura, 28 marzo 1956. Cfr. anche Ap, Camera dei Deputati, *Proposta di Legge (Norme per l'organizzazione della scuola primaria e stato giuridico del personale ispettivo, direttivo e insegnante della scuola elementare)*, n.2164, II Legislatura, 28 marzo 1956. Le norme fasciste ancora in vigore prevedevano un controllo gerarchico sull'insegnante, controllo che facilmente poteva allargarsi – trattando dell'integrità politica e morale di docente – alla sfera privata. Nell'ottica del Pci andava dunque ristabilita la piena libertà di insegnamento, improntata al rispetto della personalità degli alunni e allo sviluppo dello spirito critico, resa effettiva dal riconoscimento pieno del diritto di sciopero, di

riforma comunista, perché questi se ne facessero portavoce non solo nel quadro di un sindacalismo corporativo, ma anche e soprattutto all'interno di un partito in cui, per dirla con Alicata, «troppo spesso [...] questo lavoro [nella scuola] viene inteso come specialistico e settoriale, riservato soltanto agli insegnanti, e non invece come un grande problema di sviluppo democratico e sociale, che riguarda i lavoratori e le masse popolari». ⁴⁷⁴

Tale lavoro di organizzazione impostato negli anni Cinquanta, portò i suoi frutti nel decennio successivo: nel 1962, al V Congresso dello Snase, i maestri comunisti riuscirono ad evitare di essere messi in minoranza dal gruppo dirigente socialdemocratico (che già aveva ottenuto l'espulsione di un dirigente comunista, Renato Borelli dal sindacato), permettendo una larga affermazione di dirigenti socialisti e comunisti. ⁴⁷⁵ Cinque anni dopo, in occasione del Congresso di Salerno del 1967, essi sarebbero riusciti ad ottenere la maggioranza del sindacato, eleggendo segretario generale il comunista Osvaldo Diana. ⁴⁷⁶

Quella in cui il Pci tentava di prendere piede era però una categoria in profonda trasformazione, prima di tutto quantitativa, alla quale il partito riuscì a dare solo risposte parziali. Tra i settori in cui il reclutamento era stato più massiccio v'erano la secondaria di primo grado – ove i docenti erano cresciuti dalle 67.990 unità del 1951 alle 133.005 del 1961 alle 197.553 del 1971 – e la secondaria di secondo grado, in cui la crescita del reclutamento aveva avuto una sua accelerazione negli anni Sessanta, passando dalle 67.551 unità del 1961 alle 144.946 del 1971. ⁴⁷⁷ Alla forte espansione del sistema scolastico si sommava inoltre la bassa capacità di assorbimento di laureati

protesta e di attività politica del personale docente. In questa direzione andava anche la riduzione a un anno del periodo di prova, la previsione dell'immobilità dei docenti e la composizione in parte elettiva del consiglio di disciplina, che secondo il Pci avrebbe dovuto essere composto dal provveditore, da un magistrato, un direttore o ispettore didattico eletto a livello provinciale e da quattro maestri anch'essi eletti. Le proposte del Pci puntavano anche a eliminare le discriminazioni nei confronti delle maestre – con la previsione di una graduatoria unica e non di due graduatorie divise per sesso – e soprattutto dei fuori-ruolo, ai quali andava pienamente riconosciuto il periodo di servizio sia ai fini del calcolo stipendiale sia per escludere l'anno di prova. Venivano riconosciute infine alcune condizioni minime necessarie all'esercizio della funzione docente come il numero massimo di alunni per classe e il diritto all'aggiornamento professionale annuale. Nello stesso anno, a maggio, Natta depositava la proposta di legge relativa alla carriera economica. Vedi Ap, Camera dei Deputati, *Proposta di legge (Trattamento economico del personale direttivo e insegnante delle scuole di ogni ordine e grado)*, n.2255, II Legislatura, 9 maggio 1956

⁴⁷⁴ *Relazione di Mario Alicata al Convegno degli insegnanti comunisti in Apc, 1959, Commissione culturale*, mf 0459, pp.1970-77,

⁴⁷⁵ *Nota informativa sul V Congresso SNASE (Roma, 2-3-4-5 dicembre 1962), redatta da Livio Raparelli in Apc, 1962, Commissione culturale*, mf 0494 pp.2078-253,

⁴⁷⁶ *Lettera di Paola Rujju, Livio Raparelli e Antonino Tripodi all'Ufficio politico del Pci in Apc, 1968, Commissione culturale*, mf 0548 pp.0155-0166

⁴⁷⁷ Istat, *L'Italia in 150 anni*, cit., pp.360-1

nell'industria, che aveva portato, lungo gli anni Sessanta, a fare della scuola la destinazione professionale per il 60% dei laureati.⁴⁷⁸ Nelle aule scolastiche entrava così – per quanto minoritaria – una nuova leva di insegnanti, scissi tra il fermento politico che smuoveva con sempre maggiore intensità gli atenei, e le caratteristiche tradizionali del loro mestiere.

Nonostante le novità introdotte dalla nuova leva, infatti, la vita scolastica continuava ad essere caratterizzata dalle tare ereditate alla fine degli anni Quaranta: un reclutamento basato sull'affastellarsi nel tempo di regolamentazioni successive, che aveva determinato nel tempo la crescita abnorme della figura dei fuori-ruolo (circa 170 mila nel 1964), ossia di quel personale precario che, pur insegnando, non aveva un posto stabile; l'assenza di un addestramento specifico per l'insegnamento all'interno delle università; la presenza di norme che impedivano lo sviluppo di una autonomia professionale e specificamente pedagogica del corpo insegnante; soprattutto, come avrebbero di lì a poco evidenziato Marzio Barbagli e Marcello Dei ne *Le vestali della classe media*, la persistenza di una cultura docente profondamente individualistica, fondata sullo spirito di missione e sulla trasmissione alle nuove generazioni del capitale culturale delle élites dominanti, dal quale andavano escluse quelle fasce sociali tradizionalmente «incapaci» di accedervi⁴⁷⁹.

Il Pci tentò di rispondere a questi problemi dando prevalenza all'azione politico-parlamentare. L'elaborazione fondamentale avvenne durante il Convegno *Stato, scuola, società* del 1964, dal quale sarebbero scaturite alcune proposte di legge presentate nel corso della IV legislatura. Nella proposta, riportata da Francesco Zappa, la formazione di un «insegnante [...] non solo pedagogicamente e didatticamente preparato, ma culturalmente capace di assolvere al suo compito di educatore democratico», passava in primo luogo dalla riforma della formazione docente⁴⁸⁰. Per ciò che riguardava questo aspetto, furono riprese alcune proposte già emerse nel partito alla fine degli anni Cinquanta, adattandole ad una scuola in rapida espansione e successivamente incorporandole all'interno proposta di riforma universitaria n.2650

⁴⁷⁸ Marzio Barbagli e Marcello Dei, *Le vestali della classe media*, Bologna, Il Mulino, 1969, p.15 e segg.

⁴⁷⁹ Marzio Barbagli e Marcello Dei, *Le vestali della classe media*, Bologna, Il Mulino, 1969

⁴⁸⁰ *Bollettino di Propaganda. Numero dedicato ai risultati del Convegno Nazionale di Partito «Scuola-Stato-Società»* in Apc, 1964, Sezioni di Lavoro, *Stampa e propaganda*, mf0515 pp.2548-2569,

dell'9 ottobre 1965 ed alla proposta di riforma del reclutamento n.1712 del 9 ottobre 1964⁴⁸¹.

Per i maestri, si prevedeva l'abolizione dell'istituto magistrale, sostituito da un liceo unitario e un biennio di specializzazione universitaria – quest'ultimo previsto anche dalla Commissione di Indagine – che si sarebbe dovuto concludere con un esame abilitante, senza ulteriori prove, eliminando quindi il dualismo tra esame di abilitazione all'insegnamento e concorso per l'ingresso nei ruoli. Analoga prospettiva si prevedeva per l'insegnante della scuola dell'infanzia. Per la formazione del professore – interamente demandata alle università – si prevedeva invece la riforma del piano di studi della facoltà di lettere e di quella di scienze, con l'istituzione di corsi di laurea specifici per la formazione degli insegnanti che si sarebbero dovuti concludere con la laurea abilitante: questa sarebbe stata titolo sufficiente per l'ammissione in ruolo nella scuola media inferiore – per la quale dunque si prevedeva, a partire dall'anno scolastico 1969-70, l'abolizione del concorso. Si trattava di una scelta radicale, in linea con il profondo cambiamento delle priorità politiche stimolato dalla trasformazione del paese: se negli anni Cinquanta il concorso era considerato dai comunisti un argine alla clericalizzazione della scuola, negli anni Sessanta esso diventava un doppione nozionistico e burocratico dell'abilitazione all'insegnamento, intesa come percorso scientifico e professionale, che occorreva adattare alle necessità dello sviluppo economico, sociale e democratico del paese.⁴⁸²

Per risolvere il problema delle centinaia di migliaia di fuori-ruolo, il Pci chiedeva: l'aggiornamento annuale automatico degli organici, di modo che tutte le cattedre o i corsi corrispondenti a cattedra e tutti i posti esistenti e funzionanti nei due anni precedenti diventassero cattedre e posti di ruolo in organico; la stabilizzazione di coloro risultati idonei ai concorsi e degli abilitati, tramite concorsi per soli titoli; la sistemazione in ruolo dei non abilitati in servizio, sia laureati sia diplomati, i quali avessero frequentato speciali corsi abilitanti. Era la prima volta che veniva prospettata la soluzione dei corsi abilitanti come maniera per stabilizzare quei precari che, pur

⁴⁸¹ Ap, Camera dei Deputati, *Proposta di legge (Norme per la sistemazione, la formazione e il reclutamento del personale insegnante e non insegnante nelle scuole statali)*, n.1712, IV legislatura, 9 ottobre 1964, primo firmatario Gino Picciotto

⁴⁸² *Documentazione relativa al Convegno nazionale «stato, scuola e società»*, Roma, del 9 febbraio 1964. *Schema di relazione sulla condizione degli insegnanti (Francesco Zappa)* in Apc, 1964, *Commissione culturale*, busta 33, fasc.6, classificazione 1304, culturale,

insegnando da tempo nella scuola, non erano in possesso di alcun titolo di abilitazione.⁴⁸³

Occorreva infine dotare gli insegnanti di un nuovo stato giuridico, che ne assicurasse la libertà di insegnamento, la possibilità di organizzazione collettiva e la partecipazione alle decisioni della scuola. Questi aspetti, rimasti irrifformati nel corso degli anni Cinquanta e da tempo al centro degli obiettivi scolastici dei comunisti, si arricchirono, nelle due proposte di legge presentate dal Pci, di nuovi significati⁴⁸⁴. Restava viva la battaglia dei comunisti per una «defascistizzazione» integrale della vita scolastica, abbracciata nell'immediato dopoguerra: si ribadivano dunque il principio della libertà di insegnamento, dell'inamovibilità del docente, dell'inviolabilità del diritto di sciopero e del diritto ad essere eletti negli organismi della scuola. Come anche il tentativo di superare la frammentazione della classe docente in sotto-categorie, attraverso la previsione di uno status unitario, diviso in due soli ruoli, uno per i docenti diplomati ed uno per i docenti laureati, unificabili in prospettiva. Agli organismi della scuola previsti dalla proposta comunista, si demandava l'emanazione di eventuali sanzioni riguardanti il comportamento professionale dei docenti, eliminando così le qualifiche e le note informative del preside e del direttore scolastico. Le novità principali riguardavano però il concetto di tempo pieno: l'ingresso di alunni provenienti da classi sociali fino ad allora escluse necessitavano che la scuola si attrezzasse per eliminare il condizionamento della provenienza familiare. Ecco allora che il Pci, oltre al potenziamento del dopo-scuola, prevedeva una nuova centralità per i Collegi dei docenti, i consigli di classe, il rapporto tra docenti e famiglie e il coordinamento delle attività integrative, tutte mansioni che dovevano rientrare nella concezione del lavoro del docente.

La partecipazione andava stimolata riformando un ordinamento e una struttura che, non prevedendo «un solo momento [...] in cui la volontà del docente e la esigenza dell'allievo abbiano un loro peso e riconoscimento», abbassava «il docente al livello di un meccanico ripetitore di programmi rigidamente fissati»; dava «al preside e al direttore la funzione di trasmettitori di circolari e direttive»; rendeva l'allievo

⁴⁸³ *Norme per la sistemazione, la formazione e il reclutamento del personale insegnante e non insegnante nelle scuole statali*, cit.

⁴⁸⁴ Ap, Camera dei Deputati, *Proposta di legge (Statuto del personale docente di scuole di istruzione per l'infanzia, primaria e secondaria)*, n.3170, IV legislatura, 17 maggio 1966, primo firmatario Gino Picciotto. Cfr. anche Ap, Camera dei Deputati, *Proposta di legge (Degli organismi direttivi e delle istanze democratiche nelle scuole pubbliche)*, n.4787, IV legislatura, 19 gennaio 1968, primo firmatario Gino Picciotto

«deposito di concetti nozionistici accumulati alla rinfusa»; faceva «del provveditore un prefetto borbonico, *longa manus* di un ministro, che da lontano esercita il suo diktat in nome dello stato, in realtà per conto delle classi dominanti».⁴⁸⁵ A tal fine si proponeva la costituzione di organi come il Consiglio d'istituto⁴⁸⁶, il Collegio dei docenti⁴⁸⁷, il Comitato studentesco, il Comitato dei genitori e il Comitato sindacale, i Consigli scolastici comunali, provinciali e regionali⁴⁸⁸. Per gli studenti, cui era garantita una rappresentanza nei consigli di istituto, non veniva ancora prevista l'assemblea mensile, trattandosi di un'istanza che sarebbe diventata centrale solo a partire dall'autunno '68, mentre erano sottolineate la libertà di associazione e il divieto di censura, già a partire dal 1966 al centro delle cronache e delle rivendicazioni studentesche con il caso della *Zanzara*.

L'azione politico istituzionale del Pci – pur riprendendo le rivendicazioni delle correnti più progressiste tra i docenti – non sortì effetti immediati: ad eccezione dell'università, in cui un movimento studentesco montante era in grado di influenzare il dibattito politico, la condizione dell'insegnante restava in ombra, principalmente a causa di un sindacalismo docente fiacco e sempre meno rappresentativo di una categoria in rapido aumento. Nonostante la crescita delle componenti «unitarie», il vecchio obiettivo dell'università sindacale restava una chimera: nel 1967 tra i maestri, il Sinascel cattolico restava il primo sindacato con 60.000 iscritti, contro i 15.000 dello Snase. Tra i professori gli iscritti erano equamente suddivisi tra il Sasmi, che contava 60.000 iscritti, e il Snsu, che ne contava 50.000, ma in cui la corrente laica di sinistra contava solo il 18% dei suffragi. Il malcontento per tale situazione era particolarmente acuto tra i professori comunisti e socialisti, i quali mal sopportavano la linea della direzione cattolica che aveva ridotto il sindacato «a una funzione di paternalistica mediazione fra governo e insegnanti, a carattere subalterno» privandosi della «capacità di connettere le rivendicazioni economiche a un piano che legghi il movimento di lotta

⁴⁸⁵ *Ibid.*

⁴⁸⁶ Il Consiglio di istituto decideva su ogni atto della vita della scuola, era costituito su larga base rappresentativa, in cui preminente era la presenza dei docenti e degli allievi, delle famiglie e degli enti locali, e di personale specializzato come il medico e l'assistente sociale. Era prevista l'elettività del preside e del direttore scolastico. *Ibid.*

⁴⁸⁷ Il Collegio dei docenti decideva su tutte le questioni didattiche e, nel perseguire le finalità didattiche e pedagogiche, fungeva da organismo di collegamento tra la propria scuola, e le famiglie degli allievi, le altre scuole e il territorio. *Ibid.*

⁴⁸⁸ Essi avrebbero dovuto sostituire i provveditorati e i patronati nelle funzioni di coordinamento delle strutture scolastiche sul territorio e di assistenza scolastica. *Ibid.*

all'esterno»⁴⁸⁹. Tale malessere era riemerso nel 1962 quando l'Snsm subì una nuova scissione, l'ennesima, stavolta verso la Cisl, costringendo la Sezione culturale del Pci a intervenire.

In quel frangente la Sezione, guidata da Rossana Rossanda, escluse che i professori comunisti dovessero abbandonare il Snsm, fondando un nuovo sindacato aderente alla Cgil, e si orientò piuttosto verso il rilancio della ipotesi unitaria: la creazione di una «Federazione italiana della scuola»⁴⁹⁰, che sarebbe dovuta essere organizzata verticalmente secondo il modello della francese Fédération de l'Education Nationale⁴⁹¹. Nel campo della politica sindacale, dunque non si erano registrate particolari novità: le divergenze tra «destra» e «sinistra», emerse in occasione della Conferenza del 1964, avevano riguardato unicamente gli aspetti programmatici della proposta politica del partito. Dal punto di vista organizzativo, si era invece deciso di proseguire in continuità con le scelte adottate negli anni Quaranta e Cinquanta, sempre allo scopo di mantenere l'unità con i professori cattolici e socialisti.

La proposta, che venne definitivamente elaborata nell'autunno del 1965 dalla Sezione culturale ed approvata definitivamente dalla Segreteria del partito nell'ottobre dello stesso anno⁴⁹², avrebbe dovuto essere discussa nel Convegno nazionale degli aderenti alla mozione 4 del Snsm, che si tenne nel febbraio '66, per poi essere portata al Congresso del sindacato. L'accoglienza però fu ben diversa da quella tradizionalmente accordatale: alla vigilia del Convegno un gruppo di professori del Psiup prese l'iniziativa pubblicando su «Rassegna sindacale» una lettera rivolta ai propri colleghi di corrente. Nella missiva si attaccava «l'apoliticità» del sindacato autonomo che di fatto si traduceva «nell'accettazione delle scelte governative e nella rivendicazione del quadro di esse», e si esaltava «il nesso, che collega le richieste economico giuridiche degli insegnanti alle condizioni generali in cui versa attualmente la scuola», giungendo alla conclusione che occorresse iniziare ad organizzare gruppi di insegnanti presso le Camere del Lavoro della Cgil.⁴⁹³

⁴⁸⁹ *Documento della Sezione culturale «Per un rinnovamento del sindacalismo scolastico»*, Apc, 1963, *Commissione culturale*, mf 0489 p 2238 – 2282

⁴⁹⁰ *Ibid.*

⁴⁹¹ *Relazione di Rossana Rossanda alla Segreteria del Partito sullo stato della Sezione culturale* in Apc, 1964, *Sezioni di lavoro, Culturale*, mf5015 p.2810,

⁴⁹² *Lettera di Rossanda Rossanda ad Alessandro Natta* in Afgr, *Scuola e politica scolastica, Organismi nazionali*. Per la decisione della Segreteria *cfr.* Apc, 1965, *Organismi dirigenti, Segreteria*, mf 029 p.1775-7

⁴⁹³ Franco Bonesi et al., *Per il rilancio del sindacalismo scolastico*, «Rassegna sindacale», 16 gennaio 1966, n.78, pp.19-20, cit. in Vincenzo Viola, *Il sindacato che non c'era*, cit., pp.136-42

La lettera portò una frattura all'interno del Convegno, diviso tra chi, come gli insegnanti del Psi, aveva esaltato l'esperienza dell'unità sindacale, e chi, come gli insegnanti del Psiup, ritenevano ormai conclusa l'esperienza del sindacalismo autonomo. Il Convegno si era infine concluso con «l'impegno di partecipare alla prossima battaglia congressuale su una linea aperta di lotta per un'ultima verifica con la corrente di maggioranza»⁴⁹⁴, su alcuni punti ritenuti fondamentali, tra i quali v'era la «convocazione di una costituente sindacale per una rinnovata unità di tutti i docenti, su nuove basi di azione e di lotta»⁴⁹⁵. Nonostante questo accordo però, una parte della corrente, composta da militanti toscani vicini al Psiup e ad alcune organizzazioni extraparlamentari, uscì dal sindacato per formare nelle camere del lavoro comitati promotori di un sindacato scolastico aderente alla Cgil.⁴⁹⁶

Con l'aiuto di Ugo Vetere, dirigente della Federstatali aderente al Psiup, i promotori dell'appello riuscirono – spingendo migliaia di propri colleghi ad iscriversi alla Federazione degli statali della Cgil – a fondare nel giugno 1967 il Sindacato nazionale unitario della scuola (Snus) - Cgil, di cui venne eletto segretario Corrado Mauceri. In un primo momento il sindacato non venne riconosciuto dal direttivo della Cgil, a causa della ferma opposizione della componente socialista. In seguito, nel luglio 1967, la Confederazione decise di rispondere istituendo la Federazione degli insegnanti (Fis), con il voto contrario del Psi. Successivamente, nel corso di un'Assemblea nazionale di insegnanti ad Ariccia, lo Snus e Fis si fusero, dando vita al Sindacato nazionale scuola – Cgil.⁴⁹⁷

⁴⁹⁴ *Circolare ai responsabili cultura di tutte le federazioni del Pci del 22 febbraio 1966* in Apc, 1966, Sezioni di Lavoro, *Culturale*, mf 0530 p.2751,

⁴⁹⁵ *Ibid.* Gli altri punti erano: la «chiara e inconfondibile presa di posizione sulla priorità della scuola di stato, contro ogni finanziamento alla scuola privata»; la realizzazione della «scuola a tempo pieno e della figura dell'insegnante a tempo pieno, a partire dalla scuola obbligatoria»; «un nuovo criterio per il reclutamento e la formazione degli insegnanti e sistemazione in ruolo di tutti i non di ruolo»; «la democratizzazione della scuola» a tutti i livelli (dai consigli di classe e di presidenza ai consigli provinciali scolastici e al consiglio superiore della Pi).

⁴⁹⁶ «Noi annunciamo ai colleghi che ci siamo costituiti in comitato promotore di un'azione volta a realizzare un sindacato verticale della scuola italiana che, aderendo alla Centrale sindacale cui va la fiducia degli insegnanti democratici, cioè alla Cgil, si affianchi alle lotte di tutti i lavoratori.» (Lettera di 26 professori di Firenze e Pistoia, marzo 1966, in Giuliana Quercini (a cura di), *Le radici della Flc Cgil-Cgil scuola. Nascita di un sindacato 1966-1976*, Archivio storico nazionale Flc Cgil, 2008.

⁴⁹⁷ Vincenzo Viola, *Il sindacato che non c'era*, cit., pp.140-1. La segreteria del Sns, in virtù di tale accordo, assunse una conformazione mista Pci-Psiup-Indipendenti. Il primo Comitato direttivo nazionale provvisorio fu composto da Raffaele Sciorilli Borrelli (segretario generale, Pci), Rosalba Bellino (Indipendente), Aldo Bondioli (Pci), Adriana Buffardi (Psiup), Corrado Mauceri (Psiup), Osvaldo Roman (Pci), Augusto Visconti (Pci), cfr. Andrea Gianfagna, a cura di, *Gli uomini e le donne della Cgil. Le Segreterie confederali, delle Federazioni nazionali di categoria, delle Cgil regionali, delle Camere del Lavoro*, Roma, Ediesse, 2007, p.157

Le reazioni all'interno del Pci furono ambivalenti, poiché lo strappo avvenuto in Cgil poneva la questione dell'orientamento più generale del partito. Chi guardava alla salvaguardia del rapporto con il Psi non poteva esserne contento. Chi pensava che la priorità fosse quella di ricostruire un'unità «dal basso», fondata sul potenziale di lotta delle nuove generazioni – in questo caso di docenti – spingeva invece per gettare il peso dell'organizzazione comunista dentro il nuovo sindacato. Anche in questo caso il «centro» del partito tentò una difficile mediazione. In particolare Luciano Lama, importante dirigente, vicino a Berlinguer, si mostrò molto critico nei confronti dei dirigenti del Sns-Cgil, prevalentemente provenienti dal Psiup e da piccoli gruppi extraparlamentari, che avevano portato il linguaggio radicale delle università all'interno del sindacato. Dalle pagine di «Rinascita» ammoniva chi, «portando nel suo interno [del sindacato] il linguaggio mutuato dai testi di una ideologia rivoluzionaria» o «promuovendo una confusa associazione mista di docenti e di studenti», «vorrà snaturare la nostra concezione del sindacato e [...] chi, forse, s'illude per questa via di mutare i connotati della stessa Confederazione». Al contempo egli riconosceva «la necessità di abbandonare la strada del sindacalismo autonomo, che per venti anni avevamo rispettato nell'illusione [...] di salvare l'unità della categoria, e di rompere gli indugi entrando in campo per organizzare gli insegnanti come Cgil». A suo avviso la nascita del Sns-Cgil era un'occasione perché la Cgil elaborasse «una linea organica di riforma della scuola che sia parte della strategia confederale» che non poteva essere in precedenza elaborata «da chi non opera nella scuola».⁴⁹⁸ Le sue parole suonavano come il preludio del conflitto che negli anni a seguire sarebbe sorto tra i dirigenti della federazione di categoria e quelli confederali, ma anche come un'anticipazione del ruolo che la stessa confederazione avrebbe avuto nel portare il peso del primo sindacato italiano nella politica scolastica degli anni Settanta.⁴⁹⁹

⁴⁹⁸ Luciano Lama, *Sindacato nuovo per la scuola*, «Rinascita», XXIV, 22 dicembre 1967, n.50.

⁴⁹⁹ «La Cgil non ignora il rapporto che esiste fra la scuola e lo sviluppo sociale e non soltanto per il particolare settore dell'insegnamento professionale che qualifica in modo più diretto gli operai e i tecnici di domani; un rapporto più complesso ma altrettanto fondamentale esiste fra scuola e sviluppo economico, fra scuola e cultura, tra scuola e regime democratico. E tutti questi aspetti della vita sociale interessano direttamente la Cgil come ogni altra organizzazione che voglia affrontare i problemi dei lavoratori in una visione complessiva della società italiana. Per questo le questioni della riforma scolastica, dalla gratuità vera della scuola perché sia aperta a tutti e giusta verso i più meritevoli, alla sua democratizzazione interna affinché i docenti siano in grado di effettuare libere scelte d'insegnamento senza sottostare alle imposizioni di una burocrazia centrale spesso conservatrice; dall'insegnamento a tempo pieno alla costante qualificazione del corpo insegnante; dalla scelta democratica da parte dei docenti di chi deve assumere funzioni direttive alla adozione di nuovi più moderni metodi di insegnamento; dalla costruzione delle aule indispensabili alla crescente popolazione scolastica ai necessari investimenti nella ricerca; ognuno di questi obiettivi e tanti altri ancora che si pongono oggi

V'era inoltre chi, come Paola Ruju, Livio Raparelli e Antonino Tripodi, dirigenti dello Snase e membri del partito, restava convinta che il ventennale lavoro di conquista del sindacato autonomo andasse valorizzato, e che dunque occorresse proseguire nella direzione di «una larga Costituente sindacale del mondo della scuola» di cui «potrebbero rendersi promotrici le grandi Confederazioni, su iniziativa della stessa Cgil». Essi, in una lettera del 1968 rivolta all'Ufficio politico del Pci, ribadivano il «giudizio negativo unanime nel nostro movimento magistrale, che rappresentava e rappresenta il settore ove più qualificata e numerosa è la presenza dei comunisti», nei confronti della nascita della Cgil scuola. Denunciavano infine «un continuo attacco al sindacalismo autonomo scolastico con riferimenti allo Snase sia sull'organo del Partito che nei documenti della commissione scuola», particolarmente gravi perché avvenivano pochi mesi prima del congresso del sindacato autonomo.⁵⁰⁰

Chi dall'interno del Pci spinse con forza perché le correnti comuniste dei sindacati scolastici confluissero all'interno della Cgil fu Giuseppe Chiarante⁵⁰¹. Vicino alla sinistra di Rossana Rossanda, entrato con lei nella Commissione scuola e divenutone presto uno dei principali e più longevi dirigenti, Chiarante intuì che la nascita del Sns-Cgil costituiva uno strappo non più rimediabile secondo la formula «unitaria» proposta da Ruju, Raparelli e Tripodi. Era anzi indispensabile che i maestri comunisti, più numerosi dei professori iscritti al Pci, confluissero all'interno del Sns-Cgil, al fine di rafforzare la componente comunista e «confederale», come effettivamente avvenne dopo il Congresso dello Snase del maggio 1969 e in seguito al primo vero congresso

come traguardi davanti alla nostra scuola devono diventare parte essenziale del programma della Cgil nella sua lotta per il rinnovamento della nostra società. Ma una linea organica di riforma della scuola che sia parte della strategia confederale non può essere elaborata da chi non opera nella scuola». *Ibid.*

⁵⁰⁰ Paola Ruju, Livio Raparelli e Antonino Tripodi all'Ufficio politico del Pci in Apc, 1968, Sezioni di lavoro, *Culturale*, mf 0548 pp.0155-0166,

⁵⁰¹ Nell'autunno del 1968 Chiarante invitava tutte le federazioni provinciali e i comitati regionali del Pci a partecipare allo sciopero dei dipendenti pubblici del 19 novembre. Se a livello dei maestri i sindacati autonomi (Sinascel-Cisl, Snase e Saspi-Uil) avevano aderito, nelle scuole secondarie, dove lo sciopero era indetto dai soli sindacati confederali, gli autonomi – ancora maggioritari – avevano deciso di sabotare lo sciopero. Chiarante chiedeva dunque a coloro ancora presenti nel sindacalismo autonomo di staccarsene e aderire alla Cgil: «è necessario sviluppare l'azione soprattutto in direzione dei molti professori democratici e di sinistra che ancora sono iscritti ai sindacati autonomi, non solo in vista dello sciopero del 19, ma per conquistare la loro adesione al sindacato scuola Cgil. In questa occasione torniamo a sottolineare che, dopo la costituzione del sindacato scuola CGIL, non è concepibile che vi siano ancora professori comunisti di scuola media inferiore e superiore, come in qualche provincia accade, che aderiscono ai sindacati autonomi, e che è perciò indispensabile anche un'iniziativa di partito per impegnare tutti i compagni all'adesione o alla milizia nel sindacato scuola CGIL. Vi preghiamo perciò di studiare, assieme ai compagni che militano nel sindacato scuola CGIL e nello SNASE e assieme ai compagni studenti, tutte le iniziative che possano aiutare a dare il massimo rilievo e il massimo di riuscita, anche nel mondo della scuola, allo sciopero del 19» in Apc, 1968, Sezioni di Lavoro, *Culturale*, mf0548, p.0140

del Sns – Cgil del dicembre 1970⁵⁰². La linea di Chiarante, che nei fatti risultò vincente, avrebbe consentito al Pci – nel clima di forte scontro politico degli anni Settanta – di far leva sulla forza di massa della Cgil per portare avanti – con una forza mai avuta fino ad allora –, la linea di riforma organica della scuola.

⁵⁰² Sul ruolo di Chiarante *cf.* la testimonianza di Osvaldo Roman, sindacalista comunista, in Afgr, Scuola e politica scolastica, Lezioni sulla politica scolastica del Pci

Capitolo IV. Sessantotto, un'occasione mancata (1968-1972)

1. Il Partito e il Movimento

Nella storiografia sulle politiche scolastiche v'è totale unanimità nel considerare il 1968 come momento periodizzante. La ragione è semplice: in quell'anno venivano a condensarsi all'interno della scuola, considerata sia come istituzione, sia come luogo fisico, processi storici che modificavano radicalmente gli equilibri politici, sociali e culturali del paese. In primo luogo, entrava prepotentemente in scena il movimento studentesco, un soggetto multiforme, a cavallo tra il sociale e il politico, diffuso nella più pervasiva e capillare delle istituzioni, in grado di innovare radicalmente il costume, nonché le forme e gli obiettivi della politica. È difficile definire storiograficamente i contorni di un fenomeno tanto complesso, dai caratteri fortemente transnazionali⁵⁰³ e generazionali⁵⁰⁴, in grado di coinvolgere – se inteso nella sua accezione di «lungo Sessantotto»⁵⁰⁵ – luoghi e categorie mentali molto diverse, dalla scuola, alla fabbrica,

⁵⁰³ Per un lavoro in ottica transnazionale che considera il Sessantotto nei suoi tratti di lungo periodo in Europa e Nord America cfr. Gerd-Rainer Horn, *The spirit of '68: Rebellion in Western Europe and North America, 1956-1976*, Oxford (NY), Oxford University Press, 2007. Tra gli studiosi italiani che hanno lavorato in ottica comparativa si ricorda il classico Peppino Ortoleva, *Saggio sui movimenti del 1968 in Europa e in America*, Roma, Editori Riuniti, 1998. Cfr. anche A. De Bernardi, M. Flores, *Il Sessantotto*, Bologna, Il Mulino, 1989, che guardano agli sviluppi dei movimenti nel campo occidentale, così come il contributo di Marica Tolomelli, *Il Sessantotto. Una breve storia*, Roma, Carocci, 2008. Il recente saggio memorialistico di Marco Boato, tenta di presentare il fenomeno in ottica globale: Marco Boato, *Il lungo '68 in Italia e nel Mondo*, Brescia, La Scuola, 2018

⁵⁰⁴ Sulle interpretazioni del Sessantotto come conflitto generazionale si veda il volume di Diego Giachetti, *Un Sessantotto e tre conflitti: generazione, genere, classe*, Pisa, BFS edizioni, 2008, il quale insiste, riprendendo Marc Bloch, sul concetto di «generazione storica».

⁵⁰⁵ La periodizzazione del Sessantotto è al centro di un dibattito in cui emergono due interpretazioni contrastanti. C'è chi insiste su un Sessantotto «breve» dal carattere libertario e antiautoritario, anno spartiacque che viene tuttavia soffocato dal marxismo-leninismo dei gruppi. In questo gruppi cfr. Flores e De Bernardi, *Il Sessantotto*, cit. e il più recente Marcello Flores e Giovanni Gozzini, *1968: un anno spartiacque*, Bologna, Il Mulino, 2018, ma anche il contributo di Goffredo Fofi, *il '68 senza Lenin. Ovvero: la politica ridefinita*, Roma, Edizioni e/o, 1998 e, pur con toni diversi l'importante saggio di Marco Revelli, *Movimenti sociali e spazio politico*, in Francesco Barbagallo (a cura di), *Storia dell'Italia repubblicana*, Torino, Einaudi, 1995. C'è chi invece è portato a interpretare il fenomeno come interno a un lungo ciclo di protesta, «maggio strisciante» che attraversa l'Italia, iniziato prima e finito dopo l'anno solare 1968, che vede la politica dei movimenti collettivi degli anni successivi in perfetta continuità con l'evento 68. Si prenda ad esempio Diego Giachetti, *Oltre il Sessantotto, prima durante e dopo il movimento*, Pisa, BFS Edizioni, 1998. Le stesse riflessioni dell'autore nel più recente Diego Giachetti, *Il '68 in Italia: le idee, i movimenti, la politica*, Pisa, BFS, 2018 ma anche Giovanni de Luna, *Interpretazioni della rivolta* in T. D'amico, *Gli anni ribelli 1968-1980*, Editori Riuniti, Roma, 1998. Sul dibattito in merito alla periodizzazione del Sessantotto si vedano le riflessioni contenute in Marco Grispigni *Oltre il '68. Per una periodizzazione della stagione dei movimenti in Italia*, in *Per il Sessantotto. Studi e ricerche*, a cura di Diego Giachetti, Pistoia, Associazione Centro di documentazione, 1998, p. 43-48, ed anche l'introduzione di Paul Ginsborg al volume miscelaneo: AA. VV., *I due bienni rossi del Novecento 1919-20 e 1968-69*, Roma, Ediesse, 2006. Ortoleva, nella prefazione della riedizione del suo saggio sopracitato uscito per la prima volta nel ventennale, insiste sulla questione delle continuità e discontinuità del Sessantotto suggerendo la

alla famiglia, alle carceri, ai manicomi, ai rapporti tra i generi, le classi sociali e le generazioni. Ai fini di questo lavoro, è utile concentrarsi sulla contestazione come fenomeno prettamente scolastico, sia perché il movimento studentesco fu uno dei soggetti principali di quel «cambiamento senza riforma» che caratterizzò la scuola secondaria italiana negli anni Settanta⁵⁰⁶, sia perché, come vedremo, fu principalmente attraverso le politiche scolastiche che il Pci intese costruirvi un rapporto e un possibile sbocco politico.

Come si è visto nel precedente capitolo, le agitazioni studentesche non furono una novità del Sessantotto: esse costellarono a più riprese tutti gli anni Sessanta, avendo come epicentro principalmente le università, ma attraversando in forme più sotterranee i vari canali in cui si divideva la scuola secondaria superiore. Fu nel 1967, momento di inizio del Sessantotto italiano, che le agitazioni assunsero la forma di un movimento a carattere nazionale. Il Sessantotto universitario maturò infatti rapidamente nel corso dell'anno, grazie a due fattori unificanti: la lotta contro la legge 2314 di Gui e gli sgomberi forzati delle occupazioni, permessi da una circolare rivolta ai prefetti dell'allora Ministro dell'Interno Paolo Emilio Taviani⁵⁰⁷. Esso si sviluppò poi, tra occupazioni e sgomberi, per tutto il corso del 1967 e del 1968, fino all'ottobre del 1968 quando, fallendo la prospettiva di una struttura organizzativa nazionale, i principali «quadri» del movimento universitario decisero di fuoriuscire dalle università nell'ottica di costruire legami organici con la classe operaia e dando vita ai gruppi extraparlamentari, non prima però di aver dissolto l'Unuri e le vecchie strutture della rappresentanza studentesca.

Tale parabola ha indotto una lettura del Sessantotto, ripetuta con cadenza decennale, volta a separare un '68 «buono» – caratterizzato da un riformistico rifiuto dell'autoritarismo accademico e sociale, dalla volontà di riformare i contenuti della didattica, dalla necessità di allargare il diritto allo studio agli studenti provenienti da classi svantaggiate e dalla richiesta di allargamento democratico della vita universitaria –, visto cioè come tappa della democratizzazione del paese, dai «cattivi» anni Settanta. In realtà, come ha giustamente osservato Santina Mobiglia in uno dei più acuti saggi

nessità di vedere i nessi tra il 1968 e i successivi anni Settanta, riproponendo la domanda «quand'è finito il '68?».

⁵⁰⁶ Marcello Dei, *Cambiamento senza riforma: la scuola superiore negli ultimi trent'anni*, in Simonetta Soldani, Gabriele Turi (a cura di), *Fare gli italiani: scuola e cultura nell'Italia contemporanea*, Bologna, Il Mulino, 1993

⁵⁰⁷ L'accento sull'atteggiamento delle forze dell'ordine come vettore di mobilitazione è particolarmente presente Guido Crainz, *Il paese mancato*, cit., p.

sul Sessantotto scolastico, «non [è esistito] passaggio dall'innocenza al peccato originale della politica rivoluzionaria. Il passaggio [fu] piuttosto da una critica 'dall'interno' delle istituzioni (la 'lunga marcia' teorizzata da Dutschke) a partire da una condizione sociale e personale concreta, a una politica separata, che recupera[va] modelli tradizionali di organizzazione e di militanza»⁵⁰⁸. Al di là delle ragioni di tale passaggio⁵⁰⁹, sulle quali torneremo, è indispensabile individuare come originario il carattere rivoluzionario del movimento studentesco, al fine di meglio comprenderne il rapporto che intercorse tra esso e il Pci.

Accanto e in conseguenza del Sessantotto universitario, si sviluppò un Sessantotto scolastico, indubbiamente meno «fine» nella sua produzione teorica, ma che per diffusione, capillarità, intensità e persistenza incise molto più profondamente nell'istituzione scuola di quanto non fu per il suo «fratello maggiore» negli Atenei. Solo recentemente la storiografia si è occupata del movimento studentesco delle scuole superiori, rivelando un'immagine del Sessantotto molto diversa dalla vulgata che lo rappresenta come fenomeno «borghese», effimero e inefficace.⁵¹⁰ Gli studenti delle scuole secondarie erano già presenti nei cortei universitari dei primi mesi del 1968, ma si imposero con una loro azione autonoma a partire dall'ottobre di quell'anno, quando la rivendicazione dell'assemblea studentesca funse da collante «generazionale» tra studenti dei classici e studenti degli istituti tecnici e professionali. Il movimento, che traeva le proprie ragioni sia da anacronismi interni agli istituti e da una didattica

⁵⁰⁸ Santina Mobiglia, *Il Sessantotto: l'onda lunga della contestazione*, in Pier Paolo Poggio (a cura di), *Il Sessantotto: l'evento e la storia*, in «Annali della Fondazione Luigi Micheletti», 1990, pp.211-30

⁵⁰⁹ Secondo Mobiglia, i motivi principali che portarono alla fuoriuscita del movimento dall'ambito universitario furono: 1) la fragilità della controparte accademica, che si dimostrò incapace nel suo complesso di rinnovare la vita accademica sotto la spinta del movimento, confermando l'accusa da esso rivolta circa il suo carattere di casta volta alla riproduzione del proprio potere. Nel momento in cui si creava un vuoto di potere (di fatto le università furono «commissariate» dalla polizia), negli studenti si rafforzava il pregiudizio sulla fondamentale irrilevanza della scuola nel cambiamento sociale. L'università risultò così scarsamente scalfita dal movimento (la novità maggiore fu la forte immissione negli insegnamenti della contemporaneità e della sociologia); 2) l'idea costitutiva della lotta come valore e della contrattazione come disvalore (*ceder un peu c'est capitoler beaucoup*), delle conquiste in quanto manifestano la forza e le ragioni degli studenti, non per i contenuti singoli, di per sé mai garantiti dal recupero all'interno della logica del sistema; 3) valore ambivalente dell'assemblea, priva di meccanismi formali di decisione. La paura dell'integrazione da un lato si esprime nel voler dare parola alla maggioranza non presente nelle istituzioni rappresentative, e dall'altro si esprime nella percezione di sé come minoranza assediata dall'onnipresenza del nemico. *Ibid.*

⁵¹⁰ Mi riferisco principalmente al saggio di Monica Galfré, *La scuola è il nostro Vietnam. Il '68 e l'istruzione secondaria in Italia*, Roma, Viella, 2019 ed al lavoro del mio collega Lanfranco Rosso autore della tesi magistrale *Le agitazioni degli studenti medi a Firenze dal Sessantotto ai Decreti Delegati (1968-1975)*, Università di Firenze, aa 2015-16. Rosso, nell'ambito del Dottorato in Storia Contemporanea presso l'Università di Urbino, sta attualmente lavorando alla ricostruzione delle agitazioni studentesche nella scuola superiore dal 1968 al 1980.

dequalificata, sia dalla costante svalutazione del titolo scolastico al momento dell'impatto con il mercato del lavoro, riuscì a mettere a soqquadro il normale funzionamento delle classi, in costante osmosi con l'organizzazione della protesta di fabbrica: gli scioperi e i picchetti, gli interventi a lezione, le assemblee svolte infrangendo i regolamenti, i cortei interni, il rifiuto delle interrogazioni e delle giustificazioni, l'affissione dei giornali murali e i ciclostilati, l'intervento nelle assemblee di «esterni non esperti», la richiesta di scrutini aperti, la contestazione dei manuali, dei carichi e degli orari di studio, divennero in tutto il paese pratica diffusa e quotidiana.

Con questa intensa e prolungata spinta giovanile, che riemerse a più riprese nel corso di tutta la prima metà degli anni Settanta, si dialettizzò tutta l'istituzione scuola, a partire da una minoranza di insegnanti – che tentò di tradurre il proprio impegno politico e sindacale sul piano della didattica – fino ai «piani alti» del Parlamento e del Ministero della P.i., come testimoniano i provvedimenti «sperimentali» ottenuti nel corso del 1969 dal movimento: la riforma degli esami di maturità, la sperimentazione degli istituti professionali volta alla parziale parificazione con gli altri istituti superiori, la liberalizzazione degli accessi alle facoltà universitarie, il parziale riconoscimento della assemblea degli studenti.⁵¹¹

Il 1968 non fu però cruciale solo per essere «l'anno degli studenti». Le elezioni politiche che si tennero nel maggio posero infatti le basi del mutamento degli equilibri politici che avrebbe caratterizzato tutti gli anni Settanta. Dalle elezioni uscì infatti vittoriosa la sinistra, con un'ulteriore avanzata del Pci (26,90%) e del Psiup (4,45%), mentre, accanto ad una sostanziale tenuta della Dc e del Pri, risultava sconfitta l'ipotesi della riunificazione socialdemocratica, nata dalla fusione Psi-Psdi, che racimolava solo il 14,48%, perdendo il 5,46% dei voti. Se si considera che il 1968, con la ripresa delle lotte aziendali e della lotta per la riforma delle pensioni e per l'abolizione delle gabbie salariali, mostrava già i segni vistosi di quella che sarebbe stata la ripresa della conflittualità sociale degli anni successivi, si comprende come «l'originaria impostazione del centrismo doroteo perdeva la sua plausibilità e richiedeva vistose

⁵¹¹ Rispettivamente il d.l. 15 febbraio 1969 n.9, la legge 27 ottobre 1969 n. 754, la legge 13 dicembre 1969 n. 910. Secondo Giovanni Gozzer, attento osservatore di parte cattolica: «In questa situazione sembrò che non ci fosse altra via di uscita se non quella di tentare sortite a livello parlamentare, sostanzialmente con una tacita intesa tra i partiti al governo e le stesse opposizioni di estrema sinistra (anzi piuttosto sotto il pungolo di queste), sulla base di testi dichiaratamente provvisori presentati in commissione o concordati sottobanco». Cit in. Sofia Ventura, *La politica scolastica*, Il Mulino, Bologna, 1998, p. 141.

correzioni. La questione comunista tornava così all'ordine del giorno e richiedeva di definire un nuovo *modus vivendi* con essa»⁵¹².

Si sviluppavano a partire da quell'anno due processi contrapposti: da un lato l'ipotesi, elaborata da parte di Moro e vista con favore dalle correnti della sinistra democristiana, di un «rapporto dialettico» e un «impegnativo confronto» con il Pci, visto come possibile interlocutore sul terreno parlamentare. Lo stesso avveniva all'interno del Psi-Psdi, dove Giacomo Mancini, nel luglio 1969, guidava la formazione di una maggioranza favorevole all'apertura verso il Pci, il che provocava l'immediato distacco della destra socialista, che andava a fondare il Psu, fino a recuperare, nel 1971, il vecchio nome di Psdi. D'altra parte, entrava in crisi l'idea di centro-sinistra come formula di governo che avrebbe dovuto «programmare» lo sviluppo secondo un piano, ipotesi che Nenni al XXXVIII Congresso socialista proponeva di abbandonare per concentrarsi sulle battaglie settoriali. «Oltre alle spinte 'micro-corporative' e di 'sottogoverno', si aggiungevano infatti le esigenze di redistribuzione del reddito mosse principalmente dal sindacato». Si operava allora quello che è stato definito «il passaggio dalla illusione del piano all'era delle spinte»⁵¹³. La nuova posizione assunta dal Pci all'interno del sistema politico dava vita ad «un lavoro di convergenze parlamentari, estese sempre più frequentemente al Pci» i cui risultati in termini di riforme settoriali furono notevoli, se si considera che in quegli anni furono varati l'ordinamento regionale, lo Statuto dei lavoratori e la riforma delle pensioni⁵¹⁴.

Se dunque per il Pci le porte del governo erano ancora precluse, le condizioni per ottenere sul piano parlamentare un esito riformatore che includesse la scuola, facendo leva sul conflitto sociale, non lo erano affatto. Il Sessantotto conferiva infatti alla questione scolastica una centralità nel dibattito politico di massa senza precedenti nella storia del paese e il Pci poteva godere di un rinnovato peso all'interno dell'arco parlamentare. Perché quest'esito fosse realizzabile, però, occorreva canalizzare parte delle forze vive del movimento studentesco in direzione dell'ottenimento della riforma della scuola, una condizione che non era semplice realizzare, date le forme spurie che

⁵¹² Piero Craveri, *La Repubblica dal 1958 al 1992*, cit. p.410

⁵¹³ Giuliano Amato e Luciano Cafagna, *Duello a sinistra: socialisti e comunisti nei lunghi anni '70*, Bologna, Il Mulino, 1982, p.90

⁵¹⁴ Piero Craveri, *La Repubblica dal 1958 al 1992*, cit., p.426

esso aveva assunto e soprattutto date le difficoltà che il partito aveva ereditato nel rapporto con le nuove generazioni.

Il rapporto tra movimento studentesco e Pci nel corso del '68 è stato ricostruito in maniera puntuale per quanto riguarda i suoi aspetti più politici⁵¹⁵, mettendo la reazione del Pci a confronto con quella di altri partiti comunisti europei⁵¹⁶, mentre molto poco è stato scritto circa la relazione tra il partito e il mutamento delle sue politiche scolastiche in conseguenza della ribellione giovanile. Non è possibile tuttavia isolare i due ambiti, poiché le differenze politiche che intercorrevano tra il Pci e il vasto mondo militante che prese vita nel Sessantotto influirono in maniera determinante sugli esiti della politica scolastica del partito. In estrema sintesi, la differenza strategica fondamentale che venne apertamente alla luce nel corso del 1968 riguardò le modalità di superamento del capitalismo come modo di produzione predominante. Il Pci aveva specificato la propria «strategia delle riforme» da più di un decennio, prevedendo, attraverso una combinazione di lotta istituzionale e di lotta sociale, l'ottenimento graduale di modifiche strutturali dell'ordinamento politico e sociale italiano, allo scopo di produrre gradualmente le condizioni per la transizione verso il socialismo. Il movimento studentesco, i cui leader si erano in parte formati nello stesso Pci, era invece mosso da una impazienza rivoluzionaria che opponeva alle lotte per le riforme la «contestazione globale» al sistema capitalistico, e che trovava in Che Guevara e nei Viet minh, più che in Togliatti, i propri modelli costitutivi.

Tale differenza era già in nuce nel 1967, come testimoniava lo stesso Claudio Petruccioli, fiduciario del Pci all'interno dell'Ugi e segretario Fgci, che nel marzo del 1967, in un incontro nazionale della giovanile comunista, affermava come

«[...] non ci sorprende che ai giovani si presenti una alternativa radicale: accettare o cambiare tutto e subito. Non risulta cioè evidente una via di lotta organizzata per trasformare progressivamente la propria condizione e la società. [...] Noi avvertiamo l'attenzione con cui le masse giovanili guardano al Pci, individuando in esso e nelle forze sociali che esso esprime i soli possibili protagonisti del rinnovamento della società italiana, e avvertiamo anche [...] il disappunto per il fatto che il rinnovamento non è così immediato e radicale come si vorrebbe⁵¹⁷»

⁵¹⁵ Alexander Höbel, *Il Pci di Longo e il '68 studentesco*, in «Studi storici», XLV (2004), n.2, pp.419-459

⁵¹⁶ Molto utile a questo proposito il lavoro di Giulia Strippoli, *Il partito e il movimento. Comunisti europei alla prova del Sessantotto*, Roma, Carocci, 2013

⁵¹⁷ *Relazione di Claudio Petruccioli, Segretario nazionale della Fgci*, in *I giovani liberi nella scuola, nel lavoro, nella vita, protagonisti della politica costruiscono una nuova società, assise nazionale dei giovani comunisti*, Roma, 4 marzo 1967, Roma, 1967, pp.3-25

Il commento di Petruccioli edulcorava una realtà che in un documento interno della Fgci appariva in termini più espliciti: là si sottolineava un «ulteriore aggravamento» del rapporto con le nuove generazioni, in cui si notava «una specie di rancore» verso il Pci, cui si aggiungevano «il vizio estremistico e la tentazione della globalità», ossia l'affermazione «dell'impossibilità di cambiare la parte se non si cambia il tutto»⁵¹⁸. Tale differenza fondamentale era stata esplicitata in quello che è stato definito «il momento forse più importante nel rapporto Pci-movimento», ossia nell'incontro che il segretario del Pci Luigi Longo aveva avuto il 19 aprile 1968 con alcuni studenti iscritti al Pci ma parte integrante del movimento, Luigi Moretti, Renato D'Agostini e Alberto Olivetti, oltre a Oreste Scalzone della Fgci⁵¹⁹. L'incontro, dal

⁵¹⁸ *Note sulla situazione della Fgci, inviate da G.F. Borghini Ai membri della Commissione Giovanile della Direzione Naz. Del Pci*, 10 marzo 1967, Apc, 1967, Istituti e organismi vari, mf. 0544, pp. 391-407

⁵¹⁹ Alexander Höbel, *Il Pci di Longo e il '68 studentesco*, cit., pp. 435-39. È utile riportare stralci di quel dibattito. Moretti: «[...] come militanti ci siamo trovati in una situazione molto critica all'interno del movimento studentesco [...] le nostre analisi erano senz'altro carenti per permetterci una valutazione immediata del suo significato politico: eravamo abituati infatti [...] a restare sul piano rivendicativo e all'interno di quella che era la logica delle forze politiche rappresentative [...] via via che il movimento studentesco assumeva un carattere politico [...], ci siamo accorti che [...] per noi comunisti era molto difficile trovare uno spazio di manovra che si attestasse sulla linea del nostro partito. Ci siamo trovati in una situazione di isolamento individuale; e non ci siamo riquilibrati all'interno del movimento come militanti del partito, ma sulla base di un'adesione personale [...]. Spesso, per talune posizioni assunte dal partito, la nostra partecipazione al movimento studentesco si è posta in termini di contrasto [...]. Ci siamo ritrovati nel movimento a combattere fianco a fianco con delle forze con le quali il dibattito a livello di partito era stato impedito [...]: alludo sia a 'fuoriusciti' che ad 'espulsi'. Quelli che pensavamo fossero elementi emarginati hanno ritrovato uno spazio, [...] ed abbiamo dovuto fare i conti con questa forza sopportando addirittura il peso di una certa diffidenza nei confronti dei comunisti. Ivi, p.436. Se Moretti lamentava «una scarsa discussione nel Pci proprio sui temi centrali nel movimento: la 'rivoluzione culturale', cinese, l'esperienza cubana, i fermenti in America Latina, e più in generale i problemi della «strategia rivoluzionaria» rispetto a cui è emersa invece «una certa usura nella vita del partito, la cui linea rischiava di caratterizzarsi [...] in senso riformistico», Olivetti sottolineava come il movimento studentesco si qualificasse «come un movimento politico, con una chiara volontà eversiva rispetto al sistema» e ciò lo induceva a porre «in discussione la strategia rivoluzionaria, spesso partendo da un silenzio, che c'è stato anche da parte nostra [...], su fatti rivoluzionari decisivi, compresa la stessa guerra del Vietnam, «intesa non nel senso di un puro schieramento di pace». Occorre dunque «una risposta politica [...] adeguata ai tempi, che [...] rompa con una certa *routine* anche di schemi politici, [...] di dibattito politico, sempre più privo di mordente». Eloquentemente la risposta di Longo: «noi consideriamo la lotta come una possibilità di mobilitare le masse. [...] per conquistare nuove posizioni da cui partire per lotte successive e più avanzate [...] non sono le riforme che sono per sé stesse riformistiche, sono riformistiche se alla lotta per esse non diamo una chiara prospettiva rivoluzionaria [...] e se non manteniamo sempre ben netto il nostro obiettivo strategico, che è la trasformazione del sistema nel senso socialista [...]. Se dubbi ci sono stati in proposito, [...] qualche difetto ci deve pur essere stato nella nostra azione. C'è una responsabilità nostra nel fatto che in questi venti anni non c'è stata nessuna trasformazione di fondo delle strutture? Non credo. L'azione del nostro partito non si può valutare se non nel contesto della situazione generale, dei rapporti di forma esistenti [...] Avremmo potuto seguire un'altra linea di [...] lotta frontale, insurrezionale? [...] Io penso di no. [...] Possiamo seriamente considerare oggi, in Italia, la possibilità di una guerriglia, di una lotta armata? Non credo. Credo che siamo più avanti, nel senso che attraverso una più larga mobilitazione di forze e l'utilizzazione di tutte le possibilità democratiche, si possono attuare alcuni più profondi rivolgimenti nelle strutture politiche, sociali ed economiche. *Ibid.*

carattere molto franco, da un lato veniva letto come un'importante apertura del Pci nei confronti degli studenti, dall'altro faceva emergere la diffidenza del movimento studentesco nei confronti della «strategia delle riforme», posta da Longo, nel noto articolo apparso poco dopo su «Rinascita», come «limite» invalicabile della sua mediazione.⁵²⁰

L'articolo di Longo doveva servire ad orientare l'opinione interna al partito, dove egli premeva perché passasse una linea di apertura verso il movimento, nonostante gli elementi di carattere «estremistico» contenuti in quest'ultimo. Come risulta dai verbali di Direzione e del Comitato Centrale, il dibattito interno si era infatti polarizzato fin da subito tra le varie «anime» del partito. V'era chi, come Amendola e Bufalini, mettevano l'accento sull'«estremismo» del movimento e sulla necessità di «riaffermare la funzione» del partito nel coordinare gli obiettivi settoriali, come la riforma dell'Università⁵²¹. Anche Bufalini, in quanto responsabile della Sezione culturale, affermava la necessità di concentrarsi sulla riforma universitaria e della scuola in generale, giustificando il ritardo del partito nel comprendere la contestazione, come una conseguenza dello scarso sforzo profuso nel settore scolastico dagli organismi dirigenti⁵²². Si può dire che a partire dal riflusso del movimento studentesco parigino e poi nel corso del decennio successivo al Sessantotto, Amendola fu il dirigente più coerente nel porre l'accento sulla pericolosità dell'«estremismo» presente nel movimento studentesco e sulla necessità di una *lotta su due fronti* da condurre contro di esso.⁵²³

Su una posizione opposta stava Rossana Rossanda, che, ribadendo le tesi già espresse in parlamento in occasione della discussione sulla 2314, aveva licenziato un

⁵²⁰ Luigi Longo, *Il movimento studentesco nella lotta anticapitalistica*, in «Rinascita-Il Contemporaneo», 3 maggio 1968. È questa la tesi di Giulia Strippoli, *Il partito e il movimento*, cit.

⁵²¹ Apc, 1968, Organismi dirigenti, *Direzione*, mf 020, pp.498-534

⁵²² «A Parigi (certo non è Roma) il 50% dell'attività della Federazione del partito è dedicata ai problemi del lavoro culturale e degli intellettuali. La Sezione culturale del Partito è composta da me (Bufalini) e da Chiarante»

⁵²³ Giorgio Amendola, *Necessità della lotta su due fronti*, in «Rinascita», 7 giugno 1968. Nell'articolo, Amendola rilevava l'assenza di una presa di posizione comunista contro la tesi «di una pretesa iniziativa rivoluzionaria che spetterebbe al movimento studentesco, di fronte alla presunta [...] integrazione nel sistema della classe operaia, e alla burocratizzazione dei suoi strumenti 'tradizionali'». Al contrario, occorre «valorizzare, davanti a un rigurgito di infantilismo estremista e di vecchie posizioni anarchiche, il patrimonio ideale che abbiamo accumulato in decenni di dure esperienze», a partire dalle «vie nazionali al socialismo» e dalla stessa difesa critica dell'Urss, oggetto di una «polemica astiosa» che la equipara all'imperialismo americano. In conclusione, «v'è una funzione egemone della classe operaia nelle lotte per il socialismo [...] che spetta, storicamente, al partito comunista [...] Dobbiamo, perciò, constatare [...] le posizioni ideologiche e politiche che possono dividere gli studenti dai lavoratori».

libro, *L'anno degli studenti*⁵²⁴, in cui dimostrava come per motivi culturali e per motivi economici, legati alla scarsa capacità di assorbimento di manodopera qualificata da parte del sistema produttivo, gli studenti operavano un «rifiuto» radicale dell'intero sistema di potere. Per il partito, il movimento era «un problema dunque non solo di riforma scolastica, ma di [...] accelerazione di un processo di transizione al socialismo» cui andava risposto accentuando e chiarendo il carattere anticapitalistico della proposta politica del Pci, senza la pretesa di egemonizzare il movimento.⁵²⁵

Era quella di Rossanda una posizione che era stata fortemente indebolita nel partito dagli esiti dell'XI Congresso e che avrebbe perso ulteriore presa all'indomani della radiazione del gruppo de Il Manifesto, avvenuta nel novembre 1969.⁵²⁶ Tuttavia proprio la realtà di un soggetto nuovo che nasceva alla sinistra del partito aveva riabilitato alcune tesi della «sinistra». Erano diversi i dirigenti del «centro» del partito, a partire dal segretario Longo, che avevano assunto posizioni autocritiche e di apertura nei confronti del movimento ben al di là di quanto era contemporaneamente avvenuto in Francia. Alessandro Natta, uno dei membri più autorevoli del gruppo dirigente, si discostava molto dalla linea di Amendola e Bufalini quando, nella Direzione del 23 febbraio 1968 riconosceva l'impossibilità di

«limitare la nostra attenzione ai problemi della scuola: anche se questi sono fortemente presenti. Qui c'è anche una nostra responsabilità. Noi che abbiamo impostato la nostra battaglia scolastica come momento di una strategia generale di lotta per il socialismo, abbiamo forse ristretto la nostra visione alla legge di riforma. Le nostre insufficienze sono qui da riconoscere: abbiamo fatto uno sforzo positivo anche nella elaborazione legislativa, ma questo era un'arma di battaglia più complessa».⁵²⁷

E Ingrao specificava la necessità di «dare una risposta circa le forme di organizzazione», chiedendo la stesura di un «contributo allo sviluppo del movimento

⁵²⁴ Rossana Rossanda, *L'anno degli studenti*, De Donato, Bari, 1968.

⁵²⁵ «L'Unità», 21, 22, 24 e 25 giugno 1968.

⁵²⁶ Lucio Magri fu ancora più esplicito della Rossanda. Nel suo saggio pubblicato e diffuso in autunno, scriveva: «Non si può [...] restare più a lungo a mezza strada tra una strategia che considera ormai possibile risolvere il salto rivoluzionario in un processo nel quale, attraverso successivi atti di riforma, si passa dal capitalismo al socialismo e nel corso del quale si opera un graduale avvicendamento di gruppi dirigenti al vertice dello Stato; ed una strategia invece che considera le lotte di riforma come il modo concreto per far maturare nelle migliori condizioni una inevitabile crisi rivoluzionaria, e per raccogliere un blocco di forze antagonistiche al sistema che [...] conquistano la macchina statale e la spezzano [...] solo questa seconda linea può reggere la prova dei fatti» in Lucio Magri, *Considerazioni sui fatti di maggio*, De Donato, Bari, 1968, pp.195-202. Per testimoniare della diffidenza che nel gruppo dirigente che si creò intorno alle posizioni dei militanti che l'anno successivo avrebbero fondato *Il Manifesto*, Magri ricorda come il libro di Rossanda, *L'anno degli studenti*, e il suo, venderono entrambi più di ventimila copie, suscitando un grande interesse in molte città del paese, ma che «non un solo dirigente del partito ci chiamò per sapere qualcosa di più o per discuterne un po'», Id., *Il Sarto di Ulm*, cit., p.238

⁵²⁷ Apc, 1968, Organismi dirigenti, *Direzione*, 23 febbraio, mf 020, pp.498-534

studentesco: cosa fanno, cosa devono fare gli studenti comunisti, le nostre organizzazioni di partito. Dobbiamo andare ad una discussione approfondita»⁵²⁸.

Su questi aspetti specifici va segnalata la posizione che andava prendendo corpo all'interno della Fgci, sotto la spinta di Petruccioli e di Achille Occhetto. Nel corso del Convegno del 28-30 giugno tenutosi ad Ariccia, Patruccioli aveva proposto una riforma radicale dell'organizzazione giovanile, i cui nuclei di base avessero «piena libertà e responsabilità di scelta nella direzione del lavoro, degli obiettivi e della direzione delle lotte; una organizzazione politica di massa della gioventù rivoluzionaria, che si modella sui movimenti di massa [...] e li riflette».⁵²⁹ Nell'autunno, dopo la «fuoriuscita» del movimento dalle università volta a realizzare l'unità con le lotte operaie, la relazione presentata da Occhetto al secondo Convegno della Fgci sul rapporto tra partito e movimento (Ariccia, 29 novembre – 1° dicembre 1968), Occhetto si spingeva a considerare la nascita di organismi unitari operai-studenti come il fulcro di un nuovo potere rivoluzionario, che doveva trovare nel partito una funzione di sintesi e di coordinamento, volta a dare «sbocco politico» alle lotte ed a coordinare la difesa contro la «reazione del sistema».⁵³⁰

La relazione di Occhetto, che presentava la transizione al socialismo come un elemento all'ordine del giorno, ricevette dure critiche all'interno della Direzione del Pci. Alla critica scontata di Amendola, si aggiungeva la valutazione negativa, di grande peso, di Enrico Berlinguer, secondo cui «il carattere un po' astratto della discussione al convegno» si ritrovava anche nella relazione di Occhetto «perché era molto importante che [...] ci fossero una struttura e un metodo che servissero di correzione a questa distorsione».⁵³¹ Come avrebbero scritto Gianfranco Camboni e Danilo Samsa nel 1975 – in un momento completamente diverso e, dal punto di vista del rapporto tra partito e movimento, di segno opposto rispetto al '68 –, nella relazione di Occhetto si accettava la separazione netta tra partito e movimento, considerando l'uno come avanguardia politica, e l'altro come pratica sociale autonoma, immediatamente anti-istituzionale. In questo modo si eliminava radicalmente sia il problema delle alleanze sociali e politiche che il movimento doveva darsi, sia, riducendo il Pci a soggetto

⁵²⁸ *Ibid.*

⁵²⁹ La relazione di Petruccioli è in *Il convegno nazionale dei quadri della Fgci*, Ariccia, 28-30 giugno 1968, «Quaderni di orientamento», supplemento a «Nuova Generazione», 1968, n.18

⁵³⁰ *Relazione di A. Occhetto*, Direzione Pci, in *Movimento operaio, e movimento studentesco, Convegno organizzato da Pci-Fgci. Ariccia, 29-30 novembre – 1° dicembre 1968*, suppl. a «Nuova generazione», 1968, n.24

⁵³¹ Apc, 1968, Organismi dirigenti, *Direzione*, 5 dicembre, mf 020, pp.1251-1292

puramente esterno, dunque con un ruolo di «sintesi e coordinamento», la definizione concreta della correzione della strategia del partito.⁵³²

La mediazione tra le varie posizioni presenti in Direzione avveniva nel XII Congresso del Pci. Ivi la relazione di Longo riconosceva che «a far uscire l'Italia dalla crisi e a farla avanzare sulla via della democrazia e del socialismo saranno forze diverse, operanti in una stessa direzione, con il sostegno di tutto il popolo»⁵³³. Era dunque accolta nelle tesi del partito la concezione delle lotte studentesche come portatrici non solo di una spinta alla riforma della scuola, «ma più in generale una forte carica di lotta volta alla trasformazione della società»⁵³⁴. Al tempo stesso si riconfermava la validità della strategia delle riforme, all'interno della quale acquisivano centralità «le lotte per la riforma della scuola, il diritto allo studio e l'uso della scienza al servizio dell'uomo», intese non come «lotte settoriali», ma come una delle direttrici di lotta principali di tutto il partito, accanto alla politica delle partecipazioni statali ed agli investimenti agricoli. Era la prima volta che nel Congresso del partito la lotta per la riforma della scuola assumeva tale centralità. Per Longo

la lotta per la riforma democratica della scuola e dell'università [...] non è soltanto dei giovani e degli studenti, o dei docenti democratici, ma di tutti i lavoratori, perché la questione della scuola è diventata una delle questioni essenziali del rinnovamento democratico e socialista del nostro paese. [...] Gli obiettivi sono oggi: il riconoscimento pieno della democrazia nelle scuole e il diritto allo studio.⁵³⁵

Le conclusioni del neo vice-segretario Enrico Berlinguer riaffermavano la necessità di una «iniziativa comune del movimento degli studenti e del movimento operaio e democratico», per ottenere la riforma della scuola⁵³⁶.

Tali indicazioni venivano sin da subito raccolte dalla nuova Direzione del Pci, che inaugurava la politica di apertura verso il movimento studentesco con una risoluzione del 6 marzo 1969. Qui si sceglieva una linea comunicativa volta ad affidare al governo la responsabilità dei disordini e degli scontri che sempre più spesso avvenivano tra militanti studenteschi, appartenenti spesso ai gruppi extraparlamentari, e polizia:

«Pesante è la responsabilità della classe dirigente e del governo per questo stato di cose: [...] per l'incapacità [...] di prospettare una valida risposta alle esigenze di rinnovamento degli

⁵³² Gianfranco Camboni e Danilo Samsa, *Pci e movimento degli studenti 1968-1973. Ceti medi e strategia delle riforme*, Bari, De Donato, 1975, pp.21-25

⁵³³ *XII Congresso del Partito comunista italiano. Atti e risoluzioni*, Editori Riuniti, Roma, 1969, p.42

⁵³⁴ Ivi, p.786-7

⁵³⁵ Ivi, p.42

⁵³⁶ Ivi, p.767

studi, dell'insegnamento, della ricerca che sono maturate nella scuola e nella società (ed è questa incapacità la vera causa dello stato di marasma e della sostanziale paralisi in cui oggi versa l'Università italiana)»⁵³⁷.

Scopo del Pci era quello di «dare impulso ad una grande mobilitazione popolare e di massa per un rinnovamento radicale della scuola e della Università», inteso dunque non come obiettivo settoriale, ma come priorità per tutto il popolo italiano e dunque per tutto il Pci.

Tale linea era ribadita nel Comitato centrale dell'aprile 1969, che proponeva, su proposta di Giorgio Napolitano, subentrato a Bufalini in quanto responsabile della Sezione Culturale del partito, un «ritorno» dell'Università al centro dell'azione del movimento studentesco, contro la linea della fuoriuscita scelta dai *leader* studenteschi:

«[...] Che cosa proponiamo, ci si è chiesto: un "ritorno" del movimento all'impegno di un tempo, puramente interno all'Università? No, non è questo, certamente, che proponiamo. [...] Si tratta di trovare le vie di una caratterizzazione del movimento studentesco come movimento autonomo di massa, capace di [...] rappresentare una componente nuova dello schieramento democratico e rivoluzionario. *L'asse di questo impegno, di questo sforzo di caratterizzazione e di crescita, ci sembra che possa essere l'azione per una profonda riforma dell'Università, proprio perché la concepiamo come qualcosa di non "settoriale" e di non puramente interno alle Università, ma come qualcosa che investe nodi essenziali dell'attuale assetto economico e sociale, interessa e coinvolge tutto il movimento operaio, solleva il grande problema della condizione nuova degli intellettuali, dei ricercatori dei tecnici nella società e del ruolo nuovo che essi possono assumere nella lotta sociale a fianco della classe operaia*»⁵³⁸

E concludeva l'articolo invitando «tutte le forze interessate a un reale rinnovamento dell'Università» a «mobilitarsi senza indugio per far sentire tutto il loro peso e incidere in modo sostanziale negli orientamenti e nelle scelte delle forze politiche».⁵³⁹

L'obiettivo dichiarato del Pci era dunque quello di indirizzare un grande movimento popolare, che prevedesse l'alleanza tra movimento studentesco e movimento dei lavoratori, verso l'obiettivo della riforma della scuola e dell'Università. A tale movimento però mancavano le gambe organizzative. La soluzione del XII Congresso, se confermava infatti l'apertura al movimento studentesco, contestualizzandola all'interno della strategia delle riforme, non scioglieva il nodo concreto della difficoltà del rapporto col movimento stesso. Le proposte di maggiore autonomia e di scioglimento della Fgci all'interno di un movimento giovanile

⁵³⁷ «L'Unità», 8 marzo 1969

⁵³⁸ Giorgio Napolitano, *Saldatura tra lotte nella scuola e nella società*, «Rinascita», XXVI (1969), n.20

⁵³⁹ *Ibid.*

organizzato più ampio erano state respinte dalla Commissione organizzazione⁵⁴⁰, cosicché nei fatti se l'approccio consiliarista che delegava ad organismi unitari la «pratica sociale» proposto ad Ariccia non era assunto dal partito, non era più possibile, dopo il Sessantotto, ripercorrere le vecchie forme organizzative.

La Fgci entrava così in una sorta di paralisi, aggravata dalla vera e propria scomparsa dell'Ugi che fino all'ultimo ne era stata la cinghia di trasmissione negli atenei. La rottura si era consumata all'ultimo Congresso di Rimini del marzo 1967, dove i comunisti si erano ritrovati in posizione opposta rispetto ai futuri capi del movimento studentesco. Petruccioli aveva spinto per sostenere il giovane socialista lombardiano Valdo Spini, contro un'altra lista di sinistra capeggiata da Gianmario Cazzaniga – leader studentesco pisano – e rappresentata dal torinese Luigi Bobbio, figlio di Norberto e militante del Psiup. La lista di Bobbio postulava «l'impossibilità di una riforma scolastica che prescindendo dalla rottura degli attuali rapporti di produzione capitalistica», equazione che avrebbe spinto Bobbio prima ad abbandonare il Psiup per aderire completamente al movimento studentesco (sarebbe stato tra gli occupanti di Palazzo Campana) e poi a fondare nell'estate del 1969 Lotta continua (Lc).⁵⁴¹

La giovanile comunista si ritrovava così priva d'un tratto di una direzione strategica, perdendo pezzi ovunque: tra il 1969 e il 1971 il numero degli iscritti scese sotto i centomila (125.438 nel 1968, 68.648 nel 1969), con un deflusso costante di militanti verso il movimento e i neo-nati gruppi extraparlamentari. Anche la mediazione tentata al Congresso del Pci, ossia la formazione di collettivi di lavoro in luogo delle tradizionali attività non arginò la fuga di quadri politici (come avvenne in Emilia), né il deflusso costante verso i gruppi extraparlamentari, molto più attivi.⁵⁴²

A peggiorare le capacità di recupero del Pci intervenivano due ulteriori fattori: la nascita dei gruppi extraparlamentari e la strategia della tensione. I maggiori «gruppi» nascevano tra il maggio del 1968 (Avanguardia operaia) e l'autunno del 1969 (Lotta Continua, Potere operaio, Il Manifesto), a contendere al Pci l'egemonia delle lotte. Se – in particolare Avanguardia Operaia e Lotta Continua – i gruppi riuscivano a radicarsi in alcune fabbriche, fu principalmente nelle scuole e nelle Università che essi

⁵⁴⁰ Ivi, p.737. «i problemi sollevati tra Fgci e masse sono diventati un problema tra Fgci e partito, tanto che i compagni della Fgci hanno parlato più di questo che dei problemi immediati delle masse. Per questo il partito deve assumersi piena responsabilità di entrare in rapporto diretto, senza intermediari, con le nuove generazioni»

⁵⁴¹ Piero Pastorelli, *L'Unione goliardica italiana*, cit. pp.42-3

⁵⁴² Paolo Franchi, *L'organizzazione giovanile. 1968/79*, cit., p.788

costruirono la propria base organizzativa, ove i quadri del movimento studentesco ne andarono a costituire la dirigenza. Come ha giustamente scritto Santina Mobiglia, la fuoriuscita del movimento dall'Università rispondeva alla forte convinzione per cui la lotta costituisse «un valore» e la contrattazione «un disvalore» (*ceder un peu c'est capitoler beaucoup*), per cui le conquiste erano considerate «in quanto manifesta[va]no la forza e le ragioni degli studenti, non per i contenuti singoli, di per sé mai garantiti dal recupero all'interno della logica del sistema»⁵⁴³. La «paura» dell'«integrazione» dei miglioramenti ottenibili all'interno «piano» capitalistico, che si era sviluppata a sinistra in forme speculari alla diffusione delle ideologie tecnocratiche, si era concretizzata nei gruppi extraparlamentari in un rifiuto di battersi per la riforma della scuola, che ne era il tratto costitutivo comune⁵⁴⁴. Ciò si rifletteva in posizioni che, pur non eliminando radicalmente la scuola come veicolo di emancipazione, ponevano maggiormente l'accento sulla sua funzione di «apparato ideologico» della classe dominante, da disarticolare in quanto tale per farne una base di una politica e di una cultura radicalmente contestative dell'ordine costituito.⁵⁴⁵

⁵⁴³ Santina Mobiglia, *Il Sessantotto: l'onda lunga della contestazione*, cit., p.

⁵⁴⁴ Se gli studi della *Svimez* postulavano una scuola e un'università plasmate dai bisogni della grande industria tecnologica, negli anni Sessanta riviste come «Quaderni rossi», «Quaderni piacentini» e «Classe operaia» analizzavano gli effetti dell'introduzione della tecnologia sulle condizioni di lavoro, fino a teorizzare, sulla scorta della Scuola di Francoforte, il rischio di moderne involuzioni totalitarie. Era lo Stato-piano teorizzato da Toni Negri, che per funzionare non aveva bisogno di nessun dittatore. Cfr. Antonio Negri, *Crisi dello Stato Piano. Comunismo e organizzazione rivoluzionaria*, Feltrinelli, Milano, 1965. Non bisogna sottovalutare l'influenza che tali teorizzazioni ebbero sinistra del Pci e in particolare nella Fgci. Rino Serri, nel suo saggio del 1982 sull'organizzazione giovanile, intravedeva lo spettro del piano nelle teorizzazioni della giovanile sulla natura del centrosinistra: «tra i fattori che hanno portato al centrosinistra si sottolinea la componente della 'manovra della borghesia', cioè l'obiettivo di dividere e rendere subalterno il movimento operaio, oscurando invece fortemente sia il peso che hanno avuto, nella nascita del centrosinistra, le lotte popolari e al sconfitta del centrismo, sia di conseguenza le possibilità nuove che si aprono su un terreno di lotta più avanzata». Cfr. Rino Serri, *L'organizzazione giovanile*, cit., p.779

⁵⁴⁵ Avanguardia operaia centrava la sua analisi sul carattere ideologico dell'istituzione scolastica e sul suo ruolo di trasmissione del sapere dominante, per cui imperniava il suo attivismo contro la selezione meritocratica e per la trasformazione dal basso dei modelli didattici. Vedi *Lotta di classe nella scuola e movimento studentesco*, Milano, Sapere Edizioni, 1971. Lotta Continua, recuperando in parte le suggestioni delle Tesi della Sapienza, vedeva nella crisi capitalistica un processo di proletarianizzazione, e quindi di unificazione tra interessi della *classe studentesca* e interessi della *classe operaia*. Si trattava dunque di contrastare l'attacco alla scolarizzazione di massa, visto come cifra costitutiva dei governi democristiani, attraverso la conduzione di lotte sui costi materiali dell'istruzione, il tutto all'interno di una strategia volta alla creazione delle condizioni della rottura rivoluzionaria. Per il Manifesto, la contraddizione principale da aggredire era la separatezza tra scuola e società: occorreva annullare questa divisione, prevedendo una trasformazione della scuola basata sull'alternanza tra studio e lavoro e tra studenti e lavoratori in lotta. Tale proposta politica puntava ad aprire la strada al superamento delle divisioni tra lavoro manuale e intellettuale e «alla fine della scuola come corpo separato», grazie all'«invasione della scuola da parte della società». Cfr. *Per la costruzione tra gli studenti medi di un movimento unitario di massa*, «Il Manifesto», 14 ottobre 1971 Per Potere Operaio lo studente era forza-lavoro in formazione, per cui occorreva richiedere il salario studentesco generalizzato (richiesta fatta propria anche dal Pci). Al di là delle analisi sulla istituzione scuola anche divergenti, che prescindevano

La strategia della tensione – di cui Piazza Fontana e lo stragismo furono l'episodio più vistoso, ma che si manifestava anche in un attivismo neofascista di carattere squadristico nei confronti delle mobilitazioni studentesche – contribuì non solo ad accrescere il ricorso alla violenza tra gli studenti⁵⁴⁶. Essa favorì anche la presa egemonica di quelle componenti studentesche che vedevano nella violenza dello Stato una conferma dell'avvicinarsi dello scontro tra le forze «rivoluzionarie» e le forze «controrivoluzionarie», senza mediazioni possibili, il che ebbe l'effetto di indebolire ulteriormente l'ipotesi del Pci, volta a costruire una mobilitazione popolare incentrata sul tema della riforma della scuola e dell'Università.

In assenza di una strategia di vera e propria riforma del partito, il Pci si ritrovava in una «paralisi strategica»⁵⁴⁷ schiacciato tra movimenti sociali ed un elettorato più moderato. Il suo «dignitoso immobilismo»⁵⁴⁸, non era però senza conseguenze: se è vero che mancavano episodi di conflitto aspro gestiti direttamente dalla sinistra storica, è anche vero che l'appoggio incondizionato che l'arcipelago comunicativo comunista dava alle lotte studentesche, mettendo l'accento sulla violenza poliziesca, affatto selettiva, e mascherando la violenza del movimento, legittimava apertamente chi il conflitto lo praticava in quelle forme. In tale situazione la giovanile del partito era trascinata nell'assumere la fisionomia della nuova avanguardia del movimento studentesco – costituita quasi ovunque, nelle grandi città, dai gruppi – e, nella logica ferrea dello scontro, dalle sue parole d'ordine che escludevano obiettivi intermedi di riforma.⁵⁴⁹

da ipotesi di riforma (fatta esclusione per le *Tesi sulla scuola* de il Manifesto, cfr. R. Rossanda, M. Cini, L. Berlinguer, *Tesi sulla scuola*, «Il Manifesto», 1970, n.2), ciò che accomunava i gruppi politici extraparlamentari e li divideva dalla politica del Pci, era la tendenza a caratterizzare le proprie azioni contro la scuola, ossia, secondo i loro critici, in funzione *descolarizzante*. Per una rassegna approfondita cfr. Lanfranco Rosso, *Le agitazioni degli studenti medi a Firenze dal Sessantotto ai Decreti Delegati (1968-1975)*, Università degli Studi di Firenze, aa.2015-16

⁵⁴⁶ Il neofascismo «divenne protagonista del maggior numero di episodi di violenza 'spicciola' (pestaggi, aggressioni, danneggiamenti)» cfr. Donatella Della Porta, e Maurizio Rossi, *Cifre crudeli*, Bologna, Materiali di ricerca dell'Istituto Cattaneo, 1984. Ove si dimostra che tra il 1969 e il 1972 le azioni terroristiche e le trame eversive vennero pressoché esclusivamente da destra. In questo senso Piero Craveri non limita la definizione di *strategia della tensione* allo stragismo, ma a quella strategia «dal carattere intrinsecamente contraddittorio» volta a «rafforzare il fronte di centro-destra in funzione anticomunista, attraverso una pluralità di interventi che andavano dalla pratica e dall'uso dell'azione terroristica e dell'azione golpistica, al rafforzamento delle forze politiche sia dell'estrema destra, sia del centro parlamentare». Cfr. Piero Craveri, *La Repubblica dal 1958 al 1992*, cit., p.467.

⁵⁴⁷ Roberto Gualtieri, *Il Pci, la Dc e il «vincolo esterno»*. Una proposta di periodizzazione, in Roberto Gualtieri (a cura di), *Il Pci nell'Italia repubblicana*, Carocci, Roma, 2001, pp.88 ss.

⁵⁴⁸ Paul Ginsborg, *Storia d'Italia dal dopoguerra ad oggi. Società e politica 1943-1988*, Einaudi, Torino, 1989, p.465

⁵⁴⁹ Ne furono un esempio i fatti di Bologna del febbraio 1971, quando gli interventi della polizia iniziarono a marcare una differenza con il passato, avvenendo senza alcuna mediazione del preside. La

Anche tra i professori non v'era ancora la massa critica necessaria a costruire una mobilitazione popolare per la riforma scolastica: come abbiamo visto nel 1968 la Cgil scuola era un sindacato minoritario, in cui la componente «confederale» – più sensibile alle direttive del Pci – stentava ad imporsi su una base costituita principalmente da militanti del Psiup ed extraparlamentari. Solo nel maggio 1970 la Cgil si sarebbe infatti dotata di una propria piattaforma di riforma scolastica, e solo nel febbraio del 1971 la Confederazione Cgil-Cisl e Uil avrebbe prodotto una propria «Proposta» sul tema.⁵⁵⁰ V'era inoltre il problema più profondo del rapporto tra professori e studenti e delle forme che esso aveva assunto nel corso del «lungo Sessantotto». Una relazione che soffriva del carattere di rottura generazionale che aveva assunto il Sessantotto, e che in assenza di un'iniziativa politica coordinata da parte dello stesso Pci, rischiava di incancrenirsi.

Ne era un segno la parabola pessimistica assunta dagli scritti di una delle osservatrici più acute delle evoluzioni del rapporto tra professori e studenti, Bruna Cordati. Nel 1968 ella, notando «il rischio che a causa di questa contestazione [...] i

mattina del 5 febbraio esplodevano scontro all'istituto per geometri «Pacinotti», che era stato bloccato per imporre il «sei politico» negli scrutini quadrimestrali. L'intervento dei studenti neofascisti prima, e della polizia poi, aveva innescato scontri che si erano trasmessi al vicino Itis «Belluzzi», dove alcuni studenti del «Pacinotti» si erano rifugiati. In circa cento giovani, secondo la stima del preside, dopo aver «spazzato» le classi con un corteo interno, iniziarono a lanciare oggetti metallici ed anche bottiglie incendiarie dalle finestre verso le forze dell'ordine, che stavano circondando in gran numero l'edificio. Il materiale era stato trafugato dalla officina-laboratorio dell'istituto, e anche le molotov erano state preparate con la benzina recuperata dai motorini parcheggiati nel cortile interno della scuola. Persino l'idrante antincendio venne utilizzato per respingere la polizia, la quale rispose sparando lacrimogeni dentro l'edificio, attraverso le finestre, scatenando il panico e poi facendo irruzione all'interno dell'Istituto ed arrestando 11 giovani che si erano mischiati agli altri alunni che stavano fuggendo. Cfr. la relazione del preside del «Belluzzi», Domenico Genco del 4 febbraio 1971, in Archivio Centrale dello Stato (d'ora in poi ACS), *Ministero Pubblica Istruzione, Direzione generale istruzione tecnica*, b. 4, f. Bologna. Indicativa la risposta del Pci considerava gli avvenimenti «una grave offesa alla città democratica [...] Basta con la violenza fascista e poliziesca nelle scuole». Si affermava inoltre che «la polizia ha attaccato con estrema violenza studenti impegnati a respingere la circolare Misasi», omettendo o minimizzando le violenze attuate dal servizio d'ordine composto dai giovanissimi di Potere Operaio, che non aveva esitato a ingaggiare lo scontro con la polizia. Anche sulle molotov, si suggeriva che fossero state portate dentro la scuola dalle forze dell'ordine. Da una parte si mascheravano certe tensioni, secondo uno schema sempre valido, di leggere gli episodi più acuti della conflittualità con le lenti della provocazione, dall'altra però lo si assecondeva e lo si legittimava. Cfr. *Un professore ci ha raccontato: l'irruzione nell'aula 23*, «L'Unità» 5 febbraio 1971 e *Una vera invasione armata dell'Itis, 35 fermi e nove arresti*, «L'Unità» 5 febbraio 1971. Il volantino della Fgci – dal titolo evocativo: *La polizia bombarda l'ITIS* – era ancora più esplicito nell'assumere il gergo degli extraparlamentari: «la violenza e la provocazione hanno ormai un solo volto, quello della polizia e fascisti, quello dei padroni. Rispondere a questo disegno significa rilanciare la lotta contro la logica riformista e repressiva della circolare Misasi, che tenta di ingabbiare il movimento usando a tale fine anche i genitori. Significa perciò aprire fasi di movimento in tutte le scuole che individuino nella lotta alla circolare Misasi un momento dell'attacco generale contro l'organizzazione capitalista degli studi». Ibid.

⁵⁵⁰ Di Schiena e Mascellani, *Per una storia della politica scolastica della CGIL*, cit.

professori si sentano colpiti dallo shock di un tipo di discorso che sembra relegare tra le cose inutili tutto il campo delle loro competenze», proponeva con precisione una «proposta di sperimentazione di massa» volta a «rompere gli schemi della cultura scolastica, a sostituire con una lettura autentica gli schemi di tanta melensa agiografia»⁵⁵¹. Ma già due anni più tardi, nel 1970, i toni si facevano più cupi a descrivere «il disfacimento della scuola superiore», provocata dal «muro di gomma» che autorità scolastiche e istituzioni avevano posto al movimento studentesco, e che avevano ucciso

«via via, una dopo l'altra, le idee su cui una parte almeno del movimento aveva lavorato: falliti i gruppi di studio, nei quali tanto ingenuamente gli studenti vedevano la palingenesi della scuola e la salvaguardia dell'autoritarismo della cattedra; fallito il tentativo di usare le aule della scuola per un lavoro che durasse tutto il giorno, fallita o caduta nel vuoto ogni proposta programmatica, minima o importante che fosse»⁵⁵²

Un muro che avevano contribuito ad erigere coloro che, da professori e comunisti, avevano «dapprima compreso con ritardo, e poi, forse, sopravvalutato il movimento studentesco medio», ai cui problemi avevano dato un contributo di elaborazione «scarso e saltuario».⁵⁵³

Come usciva dunque il Pci dal Sessantotto scolastico? In termini elettorali esso diveniva oggetto di un «credito limitato» da parte delle fasce giovanili della popolazione, che indirizzarono verso di esso e verso il Psiup i propri voti.⁵⁵⁴ L'apertura al movimento studentesco, sia in termini politici, sia, come vedremo, in termini di appoggio istituzionale, avrebbe fatto convergere, fino al 1976, il suffragio giovanile verso il Pci. Al contrario, dal punto di vista organizzativo e di «presenza sociale», se conservava una leva di massa nella Cgil, aveva perso diverso terreno tra gli studenti e i giovani, dove non solo si era creata una frattura, ma v'era stato un vero e proprio sbandamento strategico, derivante in primo luogo dalla mancanza di una «politica» che affrontasse le modificazioni che lo sviluppo aveva indotto nelle nuove generazioni.

Il recupero di una direzione più precisa e definita sarebbe avvenuta solo con il 1971. Dapprima con il Convegno nazionale del Pci sull'Università (Firenze, 30-31 gennaio 1971), poi con la Conferenza nazionale del Pci per la scuola (Bologna, 27-28

⁵⁵¹ Bruna Cordati, *Il movimento degli studenti medi e la sperimentazione culturale*, «Rinascita», XXV (1968), n.51. A sottolineare le difficoltà del rapporto studenti professori, cfr. l'articolo di risposta alla Cordati di un altro insegnante comunista, Mario Farina, dal titolo emblematico, *Infarto intellettuale dei professori di sinistra*, «Rinascita», XXVI (1969), n.5

⁵⁵² Bruna Cordati, *Il muro di gomma*, «Rinascita», XXVII (1970), n.21

⁵⁵³ *Ibid.*

⁵⁵⁴ Paolo Franchi, *L'organizzazione giovanile*, cit., pp.777-8

febbraio 1971), infine con il XIX Congresso della Fgci (Firenze, 26-28 marzo 1971), il Pci restaurava le vecchie strutture giovanili: «tra gli studenti medi comunisti, si passa[va] dalle strutture di movimento a strutture organizzative stabili: in sostanza, si ritorna[va] alle cellule d'istituto che fanno capo ai circoli territoriali, prontamente ricostituiti, e solo informalmente a strutture più specifiche, come le commissioni scuola provinciali. Dai circoli, alle federazioni provinciali, al centro, si ricostitui[ro]no le strutture tradizionali: direttivi, segreterie, segretari di circolo; comitati federali, direttivi provinciali, segreterie e segretari di federazione; Comitato centrale, Direzione, Segreteria nazionale della Fgci»⁵⁵⁵. A livello universitario si decideva per l'uscita degli studenti comunisti dalle competenze della Fgci per passare agli organi di partito, le sezioni universitarie, che li comprendevano al pari delle altre componenti universitarie⁵⁵⁶.

Parallelamente l'atteggiamento del Pci nei confronti dei gruppi extraparlamentari si faceva più duro e competitivo, assumendo le sembianze della *lotta su due fronti* invocata da Amendola. Tra il 1969 e il 1970 infatti le strutture organizzative del movimento studentesco, organismi di massa aperti, dove nel 1968 avevano convissuto diverse sensibilità politiche, iniziarono a subire un processo di «partitizzazione». Si avviava allora un processo, che si sarebbe chiuso nel 1973 con la definitiva lottizzazione per aree politiche: Comitati Unitari di Base legati ad Avanguardia Operaia, Collettivi Politici Studenteschi legati a Lotta continua, i Collettivi politici unitari legati al Manifesto-Pdup, i Cpa legati alla nascente autonomia operaia⁵⁵⁷. La Fgci si ristrutturava di conseguenza, assumendo però una postura restauratrice, in senso organizzativo, ma anche politico, rispetto a quella che era stata la cesura del Sessantotto.

Già nel 1969 l'atteggiamento nei confronti del movimento si era fatto più sospettoso: nel novembre di quell'anno, «Riforma della scuola» pubblicava un articolo di un importante dirigente Fgci, Giulietto Chiesa, ove si prendeva atto del fatto che «l'unità ideologico-pratica», che aveva contraddistinto il movimento studentesco nel corso dell'anno accademico '67-'68, aveva lasciato il posto a uno «scollamento» dell'attività di alcuni quadri politici dalla massa degli studenti. Occorreva

⁵⁵⁵ Ivi, p.789

⁵⁵⁶ *Ibid.*

⁵⁵⁷ Marcello Sarno e Marino Sinibaldi (a cura di), *Il movimento degli studenti medi in Italia (1970-1976)*, Roma, Savelli Editore, 1977, p.73

«allontanare da noi la tentazione, improduttiva e pericolosa, di fare riferimento ad una realtà passata, di presupporre l'esistenza, attuale o potenziale, di un movimento studentesco astratto automaticamente capace di ritrovare assieme alle coordinate di una linea, autonoma e unitaria, anche la dimensione di massa [...] Esso [...] nelle attuali condizioni non è forse nemmeno più un interlocutore»⁵⁵⁸

Sullo stesso numero della rivista scolastica lo studente comunista Marco Marcucci apriva la lunga polemica con i gruppi extraparlamentari:

«si oscilla tra una tendenza apertamente opportunistica volta alla riduzione della portata complessiva delle lotte, presente nella parola d'ordine 'facciamo pagare la scuola del padrone al padrone', per la quale tutto pare ridursi ad una battaglia per la gratuità dei trasporti» [...] a una [...] tendenza altrettanto palese ad attentare alle strutture autonome del movimento operaio, annunciando come 'controrivoluzionari' strumenti democratici di massa come l'assemblea studentesca»⁵⁵⁹

A partire dal 1971, la sezione «notizie» di «Riforma della scuola», che campeggiava a metà di ogni fascicolo e riportava frequentemente notizie riguardo alle lotte studentesche, iniziò ad occuparsi solo delle attività della federazione giovanile. Fino al 1972, però, l'atteggiamento editoriale non perse mai lo spirito di difesa delle ragioni degli studenti. Bisognava attendere quell'anno – in cui l'atteggiamento del Ministero della Pubblica Istruzione si era fatto più repressivo – perché, dalle pagine del fascicolo pregressuale di gennaio, Giorgio Napolitano lanciasse un messaggio piuttosto esplicito:

«l'ondata di misure restrittive e repressive che per iniziativa dell'autorità giudiziaria sta investendo la scuola ci dice [...] come si sia sbagliato, negli anni scorsi, a sottovalutare l'importanza di una sanzione legislativa di alcune conquiste democratiche. Alla rivendicazione di immediate misure di democratizzazione della legislazione scolastica deve però accompagnarsi un impegno di autodisciplina, e di organizzazione della democrazia nella scuola, da parte del movimento degli studenti; *un impegno a farla finita con l'assemblearismo caotico e rissoso* [corsivo mio], a prospettare e concordare uno sviluppo organizzato della vita democratica, un quadro unitario di istituti e di forme di vita democratica nella scuola»⁵⁶⁰

A segnalare un cambio di atteggiamento nei confronti dei gruppi extraparlamentari era lo stesso prefetto di Milano, Libero Mazza, uno dei più importanti osservatori della conflittualità sociale dei primi anni Sessanta. Nel 1973, in un corposo rapporto sull'ordine pubblico a Milano, Mazza registrava una ripresa di uno sforzo autonomo del Pci, «volto a reclutare simpatizzanti anche tra gli studenti medi, differenziandosi dai gruppi oltranzisti di cui condanna il sistematico ricorso alla violenza», e la cui «azione moderatrice» aveva influito positivamente nel «contrastare

⁵⁵⁸ Giulietto Chiesa, *L'unità scomoda*, «Riforma della scuola», XV (1969), n.11

⁵⁵⁹ Mario Marcucci, *Un esame di maturità*, «Riforma della scuola», XV (1969), n.11

⁵⁶⁰ Giorgio Napolitano, *Un nuovo impegno dopo Bologna*, «Riforma della scuola», XVIII (1972), n.1-2

l'avventurismo dei gruppi extraparlamentari in genere e del Movimento Studentesco in particolare».⁵⁶¹

Il cambio di passo impresso nel 1971 alla Fgci si traduceva in una ripresa degli iscritti, che passavano dagli 85.760 del 1971, ai 112.035 del 1972 (116.612 nel 1973, 119.329 nel 1974, 131613 nel 1975), fino a raggiungere un picco di 142.884 iscritti nel 1976.⁵⁶² Nonostante la frammentazione del movimento studentesco, il Pci poteva ancora contare su una forza di massa notevole in grado di spingere per un movimento popolare di riforma della scuola, che includesse stavolta anche il sindacato. Il 1971 però non era il 1968. La situazione politica del paese era stata profondamente modificata dalla crisi economica e dalla formazione di un blocco d'ordine, che aveva modificato in maniera consistente gli equilibri politici.

I forti aumenti salariali ottenuti con i rinnovi del 1969-70, pur restando i salari italiani ben al di sotto della media dei salari occidentali, avevano infatti agito da freno nei confronti della crescita del paese, che continuava a basarsi sulla compressione salariale. Inoltre «veniva a mancare un elemento politico e psicologico favorevole agli investimenti: il comando totale del capitalista sulla forza lavoro»⁵⁶³, che, in un sistema che fino ad allora si era basato sul predominio incontrastato dell'impresa privata sul controllo degli investimenti, sfavoriva l'investimento privato. La dinamica salariale ascendente, già avviatasi con le lotte operaie del 1959-62, non era stata seguita da una spinta all'innovazione tecnologica, né da una programmazione economica degli investimenti da parte dello Stato e dell'impresa pubblica: per recuperare margini di profitto, la classe imprenditoriale – grazie a un regime economico deflattivo – aveva al contrario promosso una «regressione al taylorismo», ossia «un uso della forza lavoro per tenderne al massimo l'intensità delle prestazioni, sullo sfondo di un sistema tecnico rigido fordista incentrato sulla catena di montaggio, senza però che questo sia a sua volta fatto oggetto di mutamenti e innovazioni».⁵⁶⁴ Con l'esplosione conflittuale dell'*autunno caldo* del 1969 il padronato italiano tentava nuovamente quella via, stavolta senza successo, essendo aumentata la resistenza operaia e diminuita la presa dei titolari d'azienda sul controllo dell'organizzazione del lavoro, in un contesto

⁵⁶¹ ACS, *Ministero dell'Interno*, fascicoli correnti 1971-75, *Scuola-Milano*, b. 459, f. 15620/49. Ringrazio Lanfranco Rosso per avermi fornito copia di questi documenti.

⁵⁶² Paolo Franchi, *L'organizzazione giovanile*, cit. p.784 e ss.

⁵⁶³ Riccardo Bellofiore, *I lunghi anni Settanta*, in Luca Baldissara (a cura di), *Le radici della crisi: l'Italia tra gli anni Sessanta e Settanta*, Roma, Carocci, 2001, pp.70-93

⁵⁶⁴ *Ibid.*

internazionale che, con la crisi del sistema di Bretton Woods, cessava di dispensare ottimismo e riapriva una lunga stagione di conflittualità economica tra sistemi capitalistici. Una situazione in cui l'economia italiana, dietro gli ancora alti tassi di crescita, celava un'eredità di forti fragilità.⁵⁶⁵

Enrico Berlinguer, il quale, dopo l'*ictus* di Longo della fine del 1968, era già allora divenuto il segretario effettivo del partito, evitò di sottovalutare la gravità della situazione economica, aggravata dalla strategia della tensione, cui oppose già allora una strategia ben precisa, che sarebbe sfociata successivamente nel «compromesso storico». La strategia, il cui obiettivo era quello di fornire uno «sbocco politico» alla conflittualità sociale, puntava uno scambio con la parte più moderata dell'elettorato – le cosiddette «classi medie», categoria in cui rientravano i piccoli imprenditori – consistente nel garantire la moderazione del conflitto in cambio di un accesso diretto del Pci al governo⁵⁶⁶.

Tale svolta, che viene spesso fatta risalire al 1973, fu in realtà impressa già a partire dal 1970, e, pur non essendo annunciata in forma pubblica, essa fu fatta trapelare all'interno del partito in maniera centellinata e all'esterno in forma vaga. Un primo segnale veniva impresso dalla Direzione attraverso una risoluzione pubblicata su «L'Unità» il 9 luglio 1970. Ivi si riconoscevano «le difficoltà in cui si trovano una serie di imprese e in particolare quelle che come le piccole e medie più dipendono dal mercato finanziario e dal credito», e si proponeva un piano di ripresa del paese che, in cambio del «riconoscimento del sindacato» e di una programmazione dello sviluppo volta «all'occupazione nel Mezzogiorno, alla difesa del salario reale e dei redditi contadini e ai grandi consumi sociali (sanità, scuola, ricerca scientifica e trasporti pubblici)», evitasse un aumento indiscriminato della «spesa pubblica corrente» e una rinuncia alla politica del «tutto e subito» da parte del Pci. Si riconosceva dunque implicitamente la necessità di moderare la spinta salariale, differenziando in particolare l'incidenza dei nuovi contratti nazionali nei confronti delle piccole imprese⁵⁶⁷. Dal punto di vista politico si individuava inoltre come necessaria la strutturazione di «nuovi rapporti tra le forze politiche» basati sul «terreno di una

⁵⁶⁵ *Ibid.*

⁵⁶⁶ Lucio Magri, *Il sarto di Ulm*, cit, pp.269-70

⁵⁶⁷ Questa fu la linea assunta dalle Confederazioni sindacali a partire dal 1971, quando esse iniziarono a ragionare di fornire uniformità ai rinnovi contrattuali, a partire da quello metalmeccanico (il più importante e decisivo) che avrebbe effettivamente avuto luogo nel 1973, *cfr.* CGIL-CISL-UIL, *La contrattazione nell'industria. Atti del seminario unitario CGIL-CISL-UIL. Ariccia 14- 16 dicembre 1971*, Roma, Seusi, 1972

rigorosa difesa [...] del regime democratico costituzionale».⁵⁶⁸ Di fronte alla strategia della tensione – cui pure non era estranea una parte della Dc – Berlinguer decideva di individuare nella «rinascita fascista che tende a mascherarsi» il vero nemico, e di individuare nella Dc un possibile alleato di un fronte di iniziativa antifascista, recuperando dalla tradizione del frontismo togliattiano «il rifiuto del modello dello scontro frontale e il richiamo alla concezione dell'antifascismo quale esempio di concordia e di moderazione»⁵⁶⁹.

Parallelamente al processo di moderazione del conflitto avviato dal Pci, la formazione di un blocco d'ordine nel paese, parte degli obiettivi della strategia della tensione, favoriva uno spostamento a destra degli equilibri politici. Ne erano un segnale non aggirabile le elezioni siciliane e amministrative del 13 giugno 1971, che interessavano il 20% del corpo elettorale. Il dato più rilevante fu una flessione della Dc (dal 35% al 31%), del Pci e del Psiup (dal 28,4% al 26,3%) e una forte crescita del Msi dal 8,2% al 13%. Questi risultati «portarono ad un raggelamento della spinta a sinistra, che, partendo dalla società, si era comunicata al sistema politico dopo il giugno 1968, per un intero triennio»,⁵⁷⁰ che si inverterono dapprima nell'elezione di Giovanni Leone alla presidenza della Repubblica – resa possibile da una spaccatura interna alla Dc – e dall'abbandono della formula di centrosinistra – per un ritorno al centrodestra – in seguito ai risultati delle elezioni anticipate del 1972, in cui il Msi raggiungeva il suo massimo storico (8,67%).

Con la fine del 1971 – proprio quando il Pci e la Fgci rilanciavano la loro presenza nell'agone scolastico – si chiudeva dunque quella «finestra» di possibilità di suscitare una vasta mobilitazione popolare al fine di ottenere la riforma della scuola per via parlamentare, in quanto grande priorità del paese. Al fine di determinare quest'esito avevano avuto un ruolo preponderante i ritardi accumulati dal Pci nel corso degli anni Sessanta fra i giovani, e il tradizionale scarso radicamento tra gli insegnanti. La paralisi strategica non era però stata totale: l'apertura nei confronti del movimento studentesco, se non aveva prodotto nell'immediato una capacità di contenderne la direzione ad altri gruppi e strategia, si era tradotta in un rinnovamento della proposta scolastica del Pci,

⁵⁶⁸ *Una politica democratica e di riforme per risolvere i problemi economici e sociali*, «L'Unità», 9 luglio 1970

⁵⁶⁹ Silvio Pons, *Berlinguer e la fine del comunismo*, Einaudi, Torino, 2006, pp.25-6 e 251-2

⁵⁷⁰ Piero Craveri, *La Repubblica dal 1958 al 1992*, cit., pp.438-9

in particolare di quella riguardante Università e scuola, i due settori più toccati dal movimento.

2. Università: il fallimento della riforma organica

La V legislatura (1968-1972) si caratterizzò, dal punto di vista scolastico, per il fallimento del disegno di legge n.612, *Riforma dell'ordinamento universitario*, presentato al Senato il 17 aprile 1969 dal ministro dell'Istruzione del Governo Colombo, Mario Ferrari Aggradi, appena subentrato al Ministro Fiorentino Sullo, vero autore della riforma, dimessosi il 22 marzo in circostanze mai chiarite, ma che dicevano molto delle divisioni e della divaricazione di poteri interna alla Dc e al Governo.⁵⁷¹

Nonostante la condivisione di un destino simile, le affinità tra il ddl 612 e la riforma Gui, la famigerata «ventitrequattordici», erano solo formali. Quest'ultima, di matrice governativa, profondamente avversata dal movimento studentesco e dall'opposizione comunista, venne affossata alla fine della IV Legislatura tanto in conseguenza delle proteste universitarie, tanto a causa dell'ostruzionismo dei settori più conservatori della maggioranza⁵⁷². Il nuovo tentativo di riforma Sullo nasceva con caratteristiche e motivazioni opposte: esso era il frutto della volontà di parte della Dc di rispondere alla protesta studentesca, e fu oggetto di un intenso lavoro di riscrittura, financo di

⁵⁷¹ Fiorentino Sullo si dimise il 22 marzo 1969, dopo aver presentato una bozza di disegno di legge per la riforma dell'Università, lasciato cadere e riproposto nella sostanza dal ddl n.612 depositato al Senato dal suo successore Mario Ferrari Aggradi. Nel comunicato diramato ai giornali, Sullo rimandava alle vicende interne della Dc di Avellino, dove Ciriaco De Mita andava insidiando il potere di Sullo nel collegio provinciale. Cfr. Guido Crainz, *Il Paese mancato*, cit., p.286. Alla Camera Sullo ribadì la motivazione del tutto locale del suo ritiro, ma denunciò anche resistenze incontrate come ministro della Pi. Rivelò infatti di aver minacciato due volte le dimissioni: a febbraio quando il capo del governo Rumor e il ministro degli Interni Restivo volevano occupare l'Università di Roma con «tre o quattromila guardie di pubblica sicurezza e carabinieri». Sullo lo impedì facendo a suo dire ricorso «ad alte autorità». Un'altra volta Sullo minacciò le dimissioni per le resistenze interne alla Dc alla sua riforma dell'esame di maturità cfr. Ap, Camera dei Deputati, V Legislatura, Discussioni 25 marzo 1969, VIII, pp.6163-7, cit. in Crainz, *Ibid.*

⁵⁷² Governali parla, a proposito del nulla di fatto del ddl 2314, di «una sottile strategia», interna alla Dc, «tesa da un lato ad insabbiare ogni istanza di riforma [...], dall'altro a ribadire il principio per cui se cambiamenti sostanziali avrebbero dovuto esserci nell'università [...] essi non sarebbero stati il frutto di complesse mediazioni fra forze politiche e in che meno della sperimentazione degli organi di autogoverno universitari, ma esclusivamente della volontà dell'esecutivo». Luciano Governali, *L'Università nei primi Quarant'anni della Repubblica*, cit., p.145. Alexander Höbel riporta anche la testimonianza di Rossana Rossanda riguardo alla posizione di Pci e Psiup che, ponendosi come sponda interna del movimento studentesco, decisero di votare contro la procedura di approvazione senza dibattito della legge, lasciando dunque che sprofondasse, Id., *Il Pci di Longo e il '68 studentesco*, cit., p.426. Crainz parla di una sconfitta causata «dall'indecoso e congiunto operare del conservatorismo politico e dei privilegi di casta», in particolare quelli dei «deputati baroni», soprattutto democristiani e liberali, che volevano solo abolire il «tempo pieno» e «l'incompatibilità fra docenza universitaria e mandato parlamentare». Crainz, *Il paese mancato*, cit., pp.222-3

collaborazione, tra gli uffici scuola dei partiti ben rappresentati all'interno delle Commissioni permanenti Istruzione e belle arti del Senato e della Camera, «fino a risultare più aderente alla linea mediana delle componenti più riformiste della maggioranza e di quelle delle opposizioni».⁵⁷³

Si potrebbe obiettare, come effettivamente fu, che il nucleo comune del movimento studentesco si caratterizzasse per il «rifiuto della riforma come obiettivo principale», come conseguenza dell'assunto per cui «non si può avere una università democratica in una società capitalistica».⁵⁷⁴ Già nel novembre del 1967, la definizione di «potere studentesco», sviluppatasi in opposizione all'autoritarismo accademico, si intendeva come «rifiuto di ogni ipotesi cogestionale e partecipazionistica entro le strutture attuali o riformate, [...] di ogni ipotesi meramente professionalistica (lotta esclusiva per la migliore qualificazione scientifico-professionale)» basato «su ipotesi dirompenti delle strutture attuali come ipotesi tendenzialmente alternative alle strutture scolastiche ed alle strutture economiche e politiche del sistema sociale capitalistico».⁵⁷⁵ Pur tuttavia, nonostante il carattere «globale» della contestazione, nella sua fase di critica «dall'interno delle istituzioni»⁵⁷⁶, esso produsse delle ipotesi programmatiche notevoli, che influenzarono profondamente i programmi dei partiti, in particolare del Pci, impegnato in un affannoso tentativo di recupero con quanto si sviluppava alla sua sinistra, e che rientrarono all'interno del ddl n.612.

Il documento in questo senso più strutturato furono le *Tesi della Sapienza*, un testo elaborato nel febbraio del 1967 durante l'occupazione dell'Università «La Sapienza» di Pisa, accogliendo e delegazioni di varie città e studenti della Normale, tra cui futuri dirigenti politici come Adriano Sofri e Gianmario Cazzaniga. Esse riprendevano alcune elaborazioni già maturate all'interno dell'Ugi, riflettendo tanto l'influenza dell'ambiente di lavoro seminariale tipico dell'ambiente normalista, quanto gli influssi del modello accademico nordamericano e venendo non a caso pubblicate dalla rivista «il Mulino»⁵⁷⁷. Vi si trovava una concezione dell'Università come federazione di dipartimenti, intesi come nuclei di costruzione dal basso della democrazia universitaria. Essi erano il centro di una concezione scardinante delle gerarchie accademiche, basati com'erano sulla co-ricerca portata avanti da piccoli nuclei di

⁵⁷³ Luciano Governali, *L'università nei primi quarant'anni della Repubblica*, cit., p.155

⁵⁷⁴ Fernando Rotondo, *Letture sulla «questione universitaria»*, «Riforma della scuola», 1968, n.3

⁵⁷⁵ Movimento studentesco, *Documenti della rivolta universitaria*, Bari, Laterza, 1968, p.75

⁵⁷⁶ Santina Mobiglia, *Il Sessantotto: l'onda lunga della contestazione*, cit., p.220 e ss.

⁵⁷⁷ *Le tesi della Sapienza*, «Il Mulino», 1967, n.5

docenti e studenti, uniti dallo sviluppo di forti relazioni personali. L'Università veniva rappresentata come un servizio, che trovava la propria committenza non nelle forze del neocapitalismo, bensì nella società che la circondava, contribuendo così allo sviluppo della comunità e della regione circostante. Essa era al contempo terreno di conflitto, pienamente inserita all'interno dello scontro di classe, nella cui logica gli studenti erano forza-lavoro in formazione, da retribuire con un salario studentesco. La finalità rivoluzionaria del documento non tralasciava dunque di produrre degli elementi programmatici, che potevano costituire un appiglio per i partiti desiderosi di recuperare uno spazio di dialogo con il movimento.

Il Pci, dal canto suo, doveva affrontare l'esplosione del movimento con un misto di sollievo e di ripulsa. La Sezione scuola del partito, guidata da Giuseppe Chiarante, prendeva atto del «distacco sempre più accentuato[...] fra i problemi reali che sono maturati alla base della realtà scolastica e le impostazioni, ancora in gran parte legate alle risultanze della Commissione d'indagine nella scuola, che hanno dominato il dibattito fra i partiti e nelle aule parlamentari»⁵⁷⁸. E come «l'accrescersi delle iscrizioni» avesse determinato un passaggio «dall'università di élite all'università di massa», facendo di conseguenza entrare in crisi «la tradizionale figura del docente come ripetitore e trasmettitore del sapere 'ufficiale' [...] dell'insegnante come 'mediatore del consenso', rispetto ad un ristretto pubblico di studenti, destinati a subentrare in un modo integrato e diretto nelle sfere dirigenti e imprenditoriali del paese»⁵⁷⁹. Era dunque più che giustificata «la polemica contro l'inevitabile degenerazione della lezione cattedratica e dell'esame, l'identificazione di ciò che oggi si chiama 'autoritarismo accademico' come condizione oggettiva, prima ancora che come disposizione soggettiva, e la progressiva emarginazione degli studenti [...] da un'effettiva partecipazione alla vita didattica, culturale e scientifica dell'Università»⁵⁸⁰. D'altro nel partito si notava con rammarico, man mano che l'evoluzione del movimento lo portava fuori dalle aule universitarie, come importanti settori della contestazione studentesca rifiutassero qualsiasi «riforma della scuola» che non poteva quindi essere altro «per sua natura, che un adattamento, una razionalizzazione dello strumento scuola, e con ciò in definitiva un rafforzamento del dominio capitalistico,

⁵⁷⁸ Giuseppe Chiarante, *Selezione classista e conservazione culturale*, «Riforma della scuola», XIV (1968), n.3

⁵⁷⁹ Gabriele Giannantoni, *Dall'università alla società*, «Riforma della scuola», XIV (1968), n.3

⁵⁸⁰ *Ibid.*

attraverso una migliore aderenza del sistema educativo al sistema del potere e di classe». ⁵⁸¹ Nei suoi accenti «contro la scuola» come fornitrice «della cultura della cultura della classe dominante», il movimento cozzava con la concezione gramsciana del Pci, che vedeva la scuola come «uno dei terreni di scontro delle classi antagonistiche», ma considerava «il patrimonio conoscitivo accumulato nello sviluppo della società» privo di per sé di «un carattere di classe». ⁵⁸²

Prevalendo la linea dell'apertura di Longo, nel corso del 1968 il Pci elaborava, dapprima nel Comitato centrale del 27-28 marzo 1968, poi nel corso del Convegno I

⁵⁸¹ *Scuola e lotta di classe*, «Riforma della scuola», XV (1969), n.1.

⁵⁸² L'idea di una cultura autentica opposta alla cultura «borghese» era stata fin dall'inizio presente, in forme spurie, all'interno del movimento. Uno dei testi fondanti del Sessantotto italiano, *Lettera a una professoressa* della Scuola di Barbiana (5 milioni di copie vendute), se da un lato metteva l'accento sui meccanismi di esclusione di classe presenti fin dai primi gradi scolastici nella scuola pubblica, dall'altro rigettava tanto il patrimonio culturale accademico, quanto la specializzazione da esso fornita. Si veda ad esempio questo passo dell'opera di Don Milani «povero Pierino, mi fai quasi compassione. Il privilegio l'hai pagato caro. Deformato dalla specializzazione, dai libri, dal contatto con gente tutta uguale. Perché non vieni via? Lascia l'università...Fai strada ai poveri senza farti strada. Smetti di leggere, sparisci. È l'ultima missione della tua classe» *Lettera a una professoressa*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, pp.96 e ss., edizione del 1988). Accenti simili erano presenti all'interno della concezione di uno dei *leader* del movimento torinese, Guido Viale: «ben presto ci si è resi conto che i libri sono almeno altrettanto autoritari dei docenti. Se la cultura accademica esiste soltanto perché ci sono una serie di docenti pagati dallo Stato, perché la elaborino nel chiuso dei loro istituti universitari... la cultura libresco esiste per il solo fatto che i libri esistono e vengono venduti...Il culto del libro è prioritario in questi ultimi anni, dal miracolo economico in poi, uno degli scopi e delle occupazioni prioritarie degli studenti e delle giovani coppie. Al posto degli altari familiari, dei Lari familiari di tradizione romana, le nuove leve del neocapitalismo si costruiscono in casa degli altari denominati libreria... dove il feticcio libro domina incontrastato...Forse preoccupata per il carattere integrante di questa nuova forma di feticismo, la commissione 'Scuola e società' ha praticamente votato una mozione in cui si proibiva ai suoi membri di fare uso dei libri nel lavoro di commissione...La commissione delle facoltà scientifiche compiva l'estremo atto liberatorio nei confronti del dio-libro: lo squartamento dei libri in lettura per distribuirne il quinterno a ognuno dei membri» *cfr.* Guido Viale, *Contro l'Università*, in «Quaderni piacentini», n.33, 1968, p.2 Ivi. p.2. A queste concezioni si oppose Lucio Lombardo Radice – direttore responsabile di «Riforma della scuola» e sostenitore all'interno del Pci della necessità di un'apertura al movimento studentesco – con una forte critica sul piano teorico, volta principalmente ad affermare la possibilità di un utilizzo progressivo della cultura e dunque la possibilità di una riforma strutturale della stessa: «Solo in parte e solo sotto certi aspetti la scuola, nella società italiana, è un 'istituto della borghesia'; in verità, è un terreno dello scontro di classe, della lotta fra progresso e reazione, tra conservazione e rivoluzione, tra autorità e libertà». E la necessità di fornire all'università il suo carattere specialistico: «Il fatto che la specializzazione possa deformare, e togliere al deformato ogni capacità di intervento responsabile nei problemi globali del suo tempo e della sua società [...] sia senza dubbio l'obiettivo che la classe dirigente si propone di raggiungere attraverso il tirocinio scolastico e l'Università – tutto ciò non implica in alcun modo che la scuola nuova di una società liberata alla quale aspiriamo, formatrice di un *uomo completo*, non debba anche (proprio perché formatrice di un uomo completo) preparare lo *specialista*.» *Cfr.* Lucio Lombardo Radice, *Integrati, disponibili, rivoluzionari*, «Riforma della scuola», XIV (1968), n.2. La sua polemica si diresse nel corso del tempo contro ogni ipotesi di considerare la scuola come un puro apparato di potere e di controllo della borghesia e dello Stato: è utile a tal fine citare i dibattiti aperti dal direttore responsabile Lucio Lombardo Radice con le tesi del filosofo francese Louis Althusser e con Attilio Monasta, a sua volta sostenitore delle tesi descolarizzanti del prete di origini ungheresi Ivan Illich. *Cfr.* Lucio Lombardo Radice, *La Scuola, Oppio Del Popolo?*, «Riforma della scuola», XVI (1970), n.12, Lucio Lombardo Radice, *La Descolarizzazione a Chi Gioverebbe?*, «Riforma della scuola», XVIII (1972), n.11.; Lucio Lombardo Radice e Attilio Monasta, *La Descolarizzazione a Chi Gioverebbe? Dibattito*, «Riforma della scuola», XIX (1973), n.2

comunisti e la scuola del 6-7 aprile 1968, due direttrici di lotta principali: quella per il diritto allo studio e quella contro l'autoritarismo nelle scuole⁵⁸³. Successivamente alle elezioni del maggio 1968, durante l'estate, si costituiva un gruppo composto da dirigenti del partito sui problemi «di scuola e università», formato da Giovanni Berlinguer, Petruccioli, Bufalini, Chiarante, Rinaldo Scheda, Luca Pavolini e Giuliano Ferrara, volto tanto alla comprensione del movimento, quanto alla definizione di una politica più netta del Pci.

Se durante l'estate il Pci interveniva in Parlamento con un ddl che riproponeva il diritto di assemblea all'interno delle scuole secondarie e dell'Università⁵⁸⁴, e per fungere da sponda istituzionale del movimento contro la repressione nelle Università⁵⁸⁵, con la stabilizzazione del dibattito interno avvenuta con il XII Congresso, la Direzione passava alla definizione più stringente dell'obiettivo della riforma universitaria, provando a superare «nel modo più deciso le carenze di iniziativa [...] del partito» e riaffermando «nettamente la [...] posizione, tendente a conquistare soluzioni positive ed avanzate di riforma ai problemi della scuola e dell'Università», come «modo migliore di criticare e contribuire a superare nel movimento studentesco posizioni di rifiuto di ogni riforma»⁵⁸⁶.

Ivi si adottavano integralmente alcuni aspetti programmatici emersi all'interno del movimento, come quello del «salario studentesco generalizzato», volto a «superare il carattere meramente assistenziale» del provvedimento di rafforzamento del presalario che la maggioranza parlamentare si apprestava ad approvare⁵⁸⁷. Da parte della Direzione v'era il «riconoscimento del principio che lo studio universitario è un'attività lavorativa e, come tale, garantito un rendimento sufficiente, va remunerata» e che tale politica non poteva riguardare «solo l'Università» ma doveva «investire tutto l'arco

⁵⁸³ Francesco Zappa, *Tre direttrici di lotta*, «Riforma della scuola», XIV (1968), 6-7

⁵⁸⁴ Ap, Senato della Repubblica, *Disegno di legge (Esercizio dei diritti democratici degli studenti nella scuola)*, n.81, V Legislatura, 24 luglio 1968,

⁵⁸⁵ A Roma, il 26 febbraio 1969, moriva Domenico Congedo nel tentativo di sfuggire a un assalto neofascista alla facoltà di Magistero occupata. Il giorno dopo prima fronte alla facoltà di Scienze, poi durante la manifestazione contro l'arrivo di Nixon in città, si susseguono scontri tra studenti e polizia. L'Ufficio politico del Pci incaricò così Giorgio Napolitano di porre al vicepresidente del Consiglio, il socialista Francesco De Martino, il «problema della repressione poliziesca nell'Università». Cfr. Apc, 1969, Organismi dirigenti, *Direzione*, mf6, p.1290, cit. in Crainz, *Il paese mancato*, cit., pp.285-6

⁵⁸⁶ *Impegno dei comunisti per un effettivo e profondo rinnovamento dell'Università*, L'Unità, 8 marzo 1969

⁵⁸⁷ Legge 162/1969, con cui si aumentava l'ammontare del presalario previsto nella legge 80/1963. Gli assegni furono elevati a 250.000 lire per gli studenti residenti nello stesso comune dell'ateneo e a 400.000 lire per i fuorisede. Cfr. Luciano Governali, *L'Università nei primi quarant'anni della Repubblica*, cit. p.172

della istruzione a partire dalla scuola dell'obbligo dove ancora oggi si verifica la prima e più massiccia selezione». Si recuperava la parola d'ordine della totale liberalizzazione degli accessi all'università, accanto alla previsione di «misure a favore degli studenti lavoratori», ai quali andava garantito «un rapporto di lavoro tale che agevoli la prosecuzione degli studi».

La «rottura effettiva dell'attuale sistema di potere accademico» andava perseguita attraverso «il riconoscimento agli studenti di «uno spazio democratico di potere e di iniziativa, con la facoltà di promuovere assemblee, corsi, seminari, con il diritto, qualora lo desiderino, di designare propri rappresentanti negli organi di governo in numero pari a quello dei docenti, con la possibilità di organizzare una propria autonoma attività di studio e di ricerca anche in collegamento con le forze sociali e culturali esterne all'Università, e di ottenere modificazioni dei piani di studio anche sulla base del lavoro individuale e di gruppo svolto dagli studenti». Si proponeva radicalmente «la soppressione dell'attuale piramide gerarchica dei docenti, attraverso la creazione di un effettivo ruolo unico di docente ricercatore a pieno tempo» e «la piena dissoluzione della cattedra e dell'istituto nel dipartimento, come organo collegiale e democratico che unifica il momento della didattica e quello della ricerca, che rende possibile la più ampia partecipazione degli studenti e docenti a tutte le decisioni sull'organizzazione dell'insegnamento e della attività scientifica, nel cui ambito dovranno perciò essere distribuiti fra i vari docenti i diversi insegnamenti».⁵⁸⁸ Dopo le dimissioni del ministro Sullo⁵⁸⁹, l'impegno a battersi per la riforma dell'Università era ribadito dal Comitato Centrale di aprile 1969, dedicato al rapporto con il movimento studentesco e al problema della riforma universitario. Era Giorgio Napolitano, subentrato nel 1969 a Paolo Bufalini alla direzione della Sezione Culturale (vi sarebbe rimasto fino al 1975), a incaricarsi di offrire una sintesi di quell'assise. Vi si rimarcava la necessità per l'impegno «in una difficile battaglia di opposizione, con l'obiettivo di un'autentica riforma» in cui «tutte le forze interessate a un reale rinnovamento dell'Università debbono mobilitarsi senza indugio per far sentire tutto il loro peso e incidere in modo sostanziale negli orientamenti e nelle scelte delle forze politiche».⁵⁹⁰

⁵⁸⁸ *Impegno dei comunisti per un effettivo e profondo rinnovamento dell'Università*, cit.

⁵⁸⁹ Sulla cui riforma il giudizio del Pci era molto critico, cfr. *La riforma Sullo e i problemi dell'Università*, a cura del Pci, Roma, gennaio 1969

⁵⁹⁰ Giorgio Napolitano, *Saldatura tra lotte nella scuola e nella società*, «Rinascita», XXVI (1969), n.20

L'articolo di Napolitano entrava nel merito del dibattito sulla riforma dell'Università, molto diverso da quello che aveva caratterizzato il progetto Gui. Come vedremo meglio in seguito, l'ideologia Svimez, che all'epoca del primo centrosinistra aveva paventato una carenza di manodopera qualificata – e quindi di laureati – per l'economia italiana, appariva lontanissima: il dibattito intorno al ddl n.612 «si sarebbe stabilmente incentrato sull'inflazione dei titoli di studio, sulla deprecabile corsa al pezzo di carta, sull'affollamento delle strutture universitarie e sull'insufficienza dell'assistenza studentesca e del reclutamento e aggiornamento della classe docente»⁵⁹¹. Lo spettro della disoccupazione intellettuale, che sembrava sopito negli anni della programmazione, aveva infatti risvegliato le tentazioni neo-malthusiane di parte dell'intellettualità italiana, favorendo la diffusione della proposta di abolire il valore legale del titolo di studio. Essa si era diffusa per la prima volta negli anni Cinquanta, in un dibattito politico polarizzato da un lato sui problemi di carattere particolaristico della docenza, dall'altro sul finanziamento della scuola privata (cattolica). Ne aveva fatto cenno Luigi Einaudi nelle sue *Prediche inutili*, redatte nel 1956 (ma pubblicate postume nel 1962), più per insistere sulla bontà del modello statunitense, che non per appellarsi all'antistatalismo cattolico – la cui visione monopolistica e dottrinarica dell'insegnamento confessionale – non ne faceva un interlocutore credibile per l'economista piemontese.⁵⁹² Le ricette volte al contenimento della popolazione universitaria – e diffuse, come abbiamo visto, anche nel Pci – erano allora più schiettamente volte all'inserimento di limiti numerici all'accesso o addirittura economici, attraverso l'innalzamento delle tasse universitarie.

Se negli anni Sessanta, anni della programmazione e dell'ideologia tecnocratica fondata sull'esplosione della domanda di laureati, l'idea della limitazione degli accessi era tramontata, il ritorno alla brutale realtà economica della fine del decennio aveva riproposto il problema del «sovraffollamento» delle facoltà. Ciò avveniva in un contesto in cui non era però più possibile, data la spinta alla scolarizzazione di massa e la presenza di un forte movimento studentesco, riproporre la regola del numero chiuso o altre limitazioni. L'abolizione del valore legale del titolo di studio divenne dunque uno strumento utile a produrre una selezione in itinere che consentisse la differenziazione tra i vari titoli e dunque una selezione tra gli stessi laureati. Non

⁵⁹¹ Luciano Governali, *L'Università nei primi Quarant'anni della Repubblica*, cit. p.148. Governali ricostruisce in maniera puntuale il dibattito intorno al progetto n.612

⁵⁹² Luigi Einaudi, *Prediche inutili*, Torino, Einaudi, 1962, pp.15-61

stupiva la proposta del Partito liberale italiano, che non aveva mai abbandonato del tutto l'idea.⁵⁹³ Ma già Mariano Rumor, al momento di presentare in Parlamento le linee programmatiche del suo Governo, annunciava un progetto di riforma universitaria che prevedeva l'abolizione del valore legale del titolo di studio.⁵⁹⁴ Era quello il segnale di una profonda differenziazione interna alla Dc, che avrebbe opposto conservatori come l'ex ministro Gui – favorevole all'abolizione del valore legale del titolo di studio – a riformatori come il neo-ministro Riccardo Misasi – più in linea con le posizioni del senatore socialista Tristano Codignola. L'argomento, che trovava d'accordo la Crui⁵⁹⁵, Confindustria⁵⁹⁶ e il Cnel⁵⁹⁷, si prestava infatti ad incontrare il favore di un'area intellettuale, ruotante intorno alla rivista «Il Mulino» ed alle Edizioni di Comunità della Fondazione Olivetti, che vi vedeva più che un elemento di riproposizione di una università d'élites, uno stimolo alla modernizzazione dell'università in senso anglosassone⁵⁹⁸.

La risposta del Pci contenuta nell'articolo di Napolitano era ancora molto vaga volta più a dare all'obiettivo della riforma universitaria un carattere «globale», in linea con le sensibilità del movimento e della sinistra del partito, che non a offrire una soluzione determinata al problema degli sbocchi occupazionali dei laureati:

«Ci si è chiesto [...] quale rapporto instaurare tra formazione culturale e sbocco professionale, così da collegare, anche, la lotta per il diritto allo studio e la rivendicazione del lavoro, di un tipo di lavoro, di un tipo di collocazione, nel processo produttivo e in qualsiasi settore della vita civile, che rappresenti un effettivo riconoscimento delle capacità acquisite negli studi universitari e ne favorisca un ulteriore sviluppo creativo. [...] Così facendo, potremo, tra l'altro, dissipare ancor più ogni dubbio circa la impostazione che abbiamo concepito per il rilancio della lotta sui problemi della scuola e dell'Università: una impostazione non 'settoriale', ma che raccoglie anche le motivazioni nuove fornite dal movimento studentesco per un più organico, aggiornato, esplicito collegamento con la lotta generale per la trasformazione del tipo attuale di sviluppo e dell'intero assetto della società»⁵⁹⁹

⁵⁹³ Ap, Senato della Repubblica, *Disegno di legge (Nuovo ordinamento dell'Università)*, n.394, V Legislatura, 4 gennaio 1969

⁵⁹⁴ Ap, V legislatura, Senato della Repubblica, Discussioni, 16 dicembre 1968, Presidente del Consiglio dei Ministri Rumor, da p.2761

⁵⁹⁵ Crui, *Considerazioni Generali sul disegno di legge n.612 sulla riforma dell'ordinamento universitario*, in ACS, *Ministero della Pubblica Istruzione, Gabinetto Misasi*, b. 21, p.3.

⁵⁹⁶ G. Fiocca, *Storia della scuola, le istituzioni educative e la Confindustria*, Roma, Sipi, 1994, p.70.

⁵⁹⁷ Il Cnel intervenne contro il progetto quando questo approdava alla Camera, con una relazione che metteva in discussione il titolo di studio e si spingeva fino ad introdurre i prestiti d'onore. cfr. Luciano Governali, *L'Università nei primi Quarant'anni della Repubblica*, cit., p.166

⁵⁹⁸ Cfr. Gabriello Illuminati e Sylos Labini, *Proposte per la riforma universitaria*, Milano, Edizioni di Comunità, 1970

⁵⁹⁹ Giorgio Napolitano, *Saldatura tra lotte nella scuola e nella società*, cit.

Accanto alla lotta per «la trasformazione del tipo attuale di sviluppo», e a quelle già delineate del diritto allo studio e della lotta all'autoritarismo accademico, Napolitano delineava la necessità di un «controllo dall'esterno sul modo in cui deve organizzarsi e svolgersi l'attività di una Università rinnovata», lasciando intendere la possibilità di un ingresso nelle istituzioni accademiche delle «organizzazioni della classe operaia»⁶⁰⁰.

Le indicazioni della Direzione e del Comitato centrale del Pci prendevano corpo all'interno del disegno di legge depositato in Senato l'11 giugno 1969, primi firmatari Girolamo Sotgiu e Giorgio Piovano.⁶⁰¹ La presentazione avveniva all'indomani di quella del ddl di Mario Ferrari Aggradi, depositato in Senato il 17 aprile 1969, con il chiaro intento di condizionarne l'iter.⁶⁰² Lo spirito del ddl comunista era chiaramente volto a recuperare al suo interno lo spirito delle mobilitazioni studentesche. Ne dava notizia lo stesso Lombardo Radice, al momento di presentarne il contenuto su «Riforma della scuola», che individuava due linee contrapposte presenti sul campo: quella «riformista» rappresentata dal progetto Aggradi, che consisteva nel cercare un accordo con il Pci in funzione anti- conservatrice, e quella del movimento studentesco, che rifiutava la riforma in quanto «razionalizzazione» dell'istituzione scolastica al «sistema capitalistico» di cui pure «la classe dirigente politica della borghesia italiana» si era dimostrata incapace, anche quando «quegli ammodernamenti effettivi» risultavano «normali operazioni per altre borghesie, con un'altra storia dietro e un'altra maturità»⁶⁰³. Il ddl comunista propendeva più per questa seconda linea, in quanto puntava a porre fine all'Università «subordinata a gruppi di potere» e a liberare «la possibilità di sviluppo delle forze produttive (e quindi anche la scienza) dai lacci del rapporto di produzione»⁶⁰⁴.

Le novità del ddl, rispetto alla precedente proposta comunista, riflettevano la volontà di riallinearsi al movimento. In luogo del diploma di laurea, ancora previsto dalla pdl 2650/1965, il nuovo ddl comunista stabiliva l'esistenza della sola laurea, che poteva durare dai tre ai sei anni, e del dottorato di ricerca. Si stabiliva il principio del «pieno tempo» studentesco, da realizzarsi attraverso la fornitura di un salario

⁶⁰⁰ *Ibid.*

⁶⁰¹ Ap, Senato della Repubblica, *Disegno di legge (Riforma dell'Università)*, n.707, V Legislatura, 11 giugno 1969

⁶⁰² Ap, Senato della Repubblica, *Disegno di legge (Riforma dell'ordinamento universitario)*, n.612, V Legislatura, 17 aprile 1969

⁶⁰³ Lucio Lombardo Radice, *La soluzione necessaria*, «Riforma della scuola», XV (1969), n.6-7

⁶⁰⁴ *Ibid.*

generalizzato introdotto gradualmente a partire dagli studenti del II anno; l'istituzione dell'università serale; soprattutto la piena liberalizzazione dei piani di studio con conseguente abolizione delle tabelle ministeriali delle materie. Come nella precedente pdl, il dipartimento andava a sostituire radicalmente le facoltà, diventando il fulcro della vita universitaria. Al suo interno si privilegiavano lo studio di gruppo e le verifiche seminariali al posto dei classici esami, in linea con il modello anglosassone basato sulla fondazione della vita comunitaria tra docenti e discenti. Non vi si prevedevano gerarchie, in quanto tutte le componenti avrebbero avuto lo stesso peso, secondo una catena decisionale che andava dall'assemblea, al consiglio (organizzato in forma paritetica), fino al direttore. Agli studenti veniva lasciata la possibilità di iniziativa politica autonoma, lasciando loro la facoltà di decidere se partecipare o meno agli organi di governo dell'Università, e di organizzare contro-corsi finanziati e riconosciuti a tutti gli effetti. Nuovo era l'accento sulla «gestione sociale» dell'università, con la previsione di un inserimento dei sindacati e di rappresentanti delle istituzioni locali all'interno degli organi decisionali, e con la previsione dei Consigli regionali universitari – evidentemente volti a garantire margini di manovra alle Regioni governate dai comunisti – ove rappresentanti degli atenei, istituzioni locali, rappresentanti sindacali e organismi della programmazione economica, avrebbero avuto il compito di sviluppare progetti didattici e di ricerca aderenti alle specificità del territorio. Infine, radicalizzando la vecchia proposta del 1965, si eliminava qualsiasi gerarchia tra docenti, istituendo la figura del ricercatore-docente unico, che in nome del principio del pieno tempo era sottoposto, come nel vecchio progetto, a una serie di incompatibilità professionali e politiche, ed era reclutato tramite una prima selezione nazionale attraverso una commissione in parte elettiva in parte sorteggiata.⁶⁰⁵

L'enfasi posta sul recupero delle istanze della contestazione, secondo alcuni critici, come Giovanni Gozzer, metteva in secondo piano l'innovazione didattica e i metodi di apprendimento, e soprattutto il rapporto tra formazione e futura professione.⁶⁰⁶ Nella sintesi di Lombardo Radice il rapporto tra università e sistema produttivo veniva lasciato volutamente in disparte, sia in termini didattici – ove si

⁶⁰⁵ Ap, Senato della Repubblica, *Disegno di legge (Riforma dell'Università)*, n.707, V Legislatura, 11 giugno 1969

⁶⁰⁶ Erich Jantsch, *La programmazione integrale per i «sistemi congiunti» della società e della tecnologia - il compito fondamentale dell'università*, testo integrale del rapporto con il commento di Gozzer in «Futuribili», 1969, n. 15, pp.31 e ss.

stabiliva la volontà di favorire la preparazione scientifica e non solo la «scienza applicata» – sia nei termini di favorire il carattere «contestativo» delle forze produttive nei confronti dei rapporti di produzione. La riflessione sul rapporto università società, se era risolto nella proposta del 1965 con un’adesione irriflessa allo schema contenuto nelle previsioni Svimez, in quella del 1969 era volto ad esaltare la libertà di formazione e la carica contestativa nei confronti del «sistema» espresso dal movimento studentesco, lasciando all’ingresso delle organizzazioni del movimento operaio negli organi accademici, e alla partecipazione di questi ultimi agli organi della «programmazione» nazionali e regionali, il compito di produrre un «nuovo modello di sviluppo» che avrebbe garantito gli sbocchi occupazionali qualificati alle nuove leve di laureati.⁶⁰⁷

La linea comunista si confrontò con il testo del ddl 612, il quale restava in Senato fino al giugno del 1971, per poi passare alla Camera. Dal 17 aprile del 1969 al gennaio 1971 il testo fu oggetto di ben 69 sedute in Commissione istruzione, fino a contare 98 articoli. Durante tale lungo periodo emerse in forma evidente l’atteggiamento diverso, per certi versi opposto alla loro collocazione formale in Parlamento, delle forze politiche, Pci compreso. Quest’ultimo, se al Senato esprimeva un voto negativo, non adottava i toni della battaglia condotta contro il ddl 2314, ma fin dall’inizio domandava alla Dc un atteggiamento costruttivo⁶⁰⁸. L’opposizione comunista si concentrava

⁶⁰⁷ Su questo aspetto, *Cfr.* in particolare la relazione introduttiva di Giovanni Berlinguer al Convegno di Firenze del 30-31 gennaio 1971, *I comunisti e l’università*, in Archivio Marino Raicich (d’ora in poi Amr), II, a, 41, 60. Che questo aspetto diventava particolarmente problematico in quegli anni lo dimostrano i dubbi posti da Rossana Rossanda nel 1979, nel corso delle Lezioni sulla storia della politica scolastica del Pci organizzate dall’Istituto Gramsci: «a che tipo di sviluppo deve servire questa università per non essere soltanto uno sviluppo che poi in fondo si finalizza solo a una crescita culturale a sé stante, come si può definire un profilo professionale in uno Stato di così profonda trasformazione, e di cui però noi criticiamo la natura, e come si può definire una funzionalità dell’università senza poi andare ai numeri chiusi (che poi non a caso non ha mai cessato di domandare La Malfa in quel periodo?). *A questa cosa, secondo me, il nostro progetto di allora non rispondeva, e io per quello che ne so non mi sembra che rispondano a sufficienza neanche i progetti di oggi.* [...] Il Sessantotto ci mise di fronte alla ‘scuola come formatrice del consenso’ e al fatto che la formazione di una ‘sacca giovanile dilatata, adolescenziale dilatata’ è un elemento ‘specifico di tutte le società moderne’ e che è ‘il riscontro di questa scuola non agganciata a una società, e che quindi diventa anch’essa un corpo a parte. Tre domande: perché ‘il sistema non beve scolarità’? Oggi forse siamo davvero a una contraddizione, alla contraddizione che Marx diceva, fra sviluppo delle forze produttive, di quella forza produttiva che è una massa di uomini acculturati e sistema produttivo, sistema di produzione. (vale anche per il socialismo reale dove c’è il numero chiuso). Se è così, come si può fondare una scuola media superiore senza scioglierla da una funzionalità sociale? Che rapporto c’è [...] fra questa scolarizzazione, questa scolarità insieme enorme e a-finalizzata che si verifica e i fenomeni di emarginazione? Come si ricostruisce un blocco storico con una massa di uomini ‘fortemente acculturati’?» Afgr, Scuola e politica scolastica, *Lezioni di Storia della politica scolastica del Pci*

⁶⁰⁸ In un dibattito del 5 marzo avvenuto in Senato, il Pci, criticando la repressione delle lotte studentesche, invitava il governo, a proposito del progetto di riforma, a collaborare con le opposizioni,

dunque, sin da subito, nel tentativo di migliorare il testo del ddl 612. Era Giuseppe Chiarante, il 15 gennaio 1971, a dare notizia del dibattito parlamentare. Se del testo licenziato dalla VII Commissione Istruzione e belle arti si dava un «giudizio nettamente critico», si sottolineava d'altronde la natura «urgente e non più procrastinabile» della riforma dell'Università, fino a perorare «un forte impegno di lotta per imporre [...] una revisione sostanziale» e «giungere al varo di un provvedimento che, senza pretendere di dare risposta a tutti i problemi che ossi si pongono nell'Università, sia però tale da aprire la strada a processi di reale rinnovamento»⁶⁰⁹

Chiarante, pur notando l'acquisizione nel ddl di diversi punti della proposta comunista, notava la «portata assai limitata di gran parte delle innovazioni proposte, che molto spesso si riducono, in pratica, a una semplice modificazione di etichette». Così era avvenuto per il dipartimento, che nella legge non era configurato

«come l'effettiva unità di un determinato settore di insegnamento e di ricerca e delle sue connessioni interdisciplinari [...], ma è configurato piuttosto come un agglomerato di una serie di discipline che rimangono distinte e di ognuna delle quali restano titolari i singoli docenti. Questa caratterizzazione del dipartimento non è casuale; è invece la espressione, oltre che dell'assenza di una proposta culturale innovatrice, di un compromesso politico che tenta di turbare il meno possibile, nella sostanza, l'attuale organizzazione accademica, il suo abituale funzionamento, i centri di interesse e le cristallizzazioni di potere che si sono consolidate al suo interno»⁶¹⁰

Anche le facoltà, formalmente scomparse, erano sostituite da «corsi di laurea istituzionalizzati come minifacoltà», mentre la cattedra, pur formalmente soppressa, nei fatti permaneva, giacché

«il docente continua ad essere concepito non come un membro di *un'équipe* che provvede collegialmente all'organizzazione della didattica e della ricerca in un determinato settore, bensì, prima di tutto, come il titolare di un singolo insegnamento, e proprio questo è in sostanza la cattedra»⁶¹¹

L'introduzione del dottorato di ricerca, se sganciata dal problema del reclutamento di nuovi docenti – al quale si provvedeva nel ddl attraverso l'istituzione dei ricercatori – appariva per Chiarante «principalmente destinata a sanzionare la creazione di un momento di qualificazione ulteriore, a conclusione dell'università di massa degradata e dequalificata». La critica si soffermava anche sulla mancanza di sufficienti risorse e

Ap, V Legislatura, Senato della Repubblica, Discussioni, 5 marzo 1969, Sotgiu (Pci), pp. 5502 e 5505, cit. in Governali, *L'università nei primi quarant'anni della Repubblica*, cit., p.152

⁶⁰⁹ Giuseppe Chiarante, *La battaglia sull'Università*, «Rinascita», XVII (1971), n.3

⁶¹⁰ *Ibid.*

⁶¹¹ *Ibid.*

soprattutto di una visione del diritto allo studio intesa in primo luogo come fornitura di servizi.

Punto importante della critica di Chiarante era quello riguardante la gestione dell'università, che se nel ddl 612 registrava un avanzamento nelle rappresentanze paritarie nei consigli e nell'ingresso di enti locali e regioni, rimaneva «corporativa» in quanto prevedeva l'ingresso di studenti in posizione minoritaria in tutti gli organi accademici, e vi rimaneva soprattutto esclusa la rappresentanza dei lavoratori. Tale punto non era affatto secondario per i comunisti, in quanto consentiva, nell'ambito di un'autonomia più marcata dall'Esecutivo, di evitare che quest'ultima si trasformasse in «separatezza» dalla società, ma che legasse «un diverso sviluppo scientifico e culturale [...] in funzione di un diversi sviluppo del paese, che sappia utilizzare pienamente l'avanzamento della scienza e della cultura, della tecnica, facendone con ciò stesso cosa diversa, come momento e strumento di trasformazione sociale e di generale crescita culturale e civile della società»⁶¹².

Tali appunti di Chiarante avevano come controparte le critiche opposte portate, nel corso del dibattito, da una parte via via più consistente della maggioranza e in particolare della Democrazia Cristiana. Se una parte della Dc era più propensa a rafforzare la collaborazione con i socialisti – rappresentati da Codignola – nel sostegno ai punti più innovativi della legge, emerse nel partito cattolico una posizione più intransigente che trovò all'inizio del 1971 un punto di coagulo nel convegno indetto a gennaio dall'Ufficio programma del partito. Il convegno «si trasformò in una demolizione collettiva e animata del progetto n.612, uno scenario decisamente annunciato vista l'opposizione condotta da anni dalla classe docente più vicina al partito».⁶¹³ L'atteggiamento demolitore e dilatorio della Dc trovò conferma nel documento licenziato dalla Direzione del partito il 23 febbraio 1971, ove non si difendevano i contenuti della riforma – in teoria frutto della maggioranza governativa – ma si metteva in discussione la loro «determinazione legale» e in merito alle immissioni in ruolo *ope legis* si contraddiceva il testo» del ddl.⁶¹⁴ Quando il procedimento giunse alla Camera, fu l'ex ministro Gui a distinguersi, tra i Dc, nella battaglia condotta con forza per l'abolizione del valore legale del titolo di studio, in

⁶¹² Giuseppe Chiarante, *La riforma universitaria davanti alla Camera*, «Rinascita», XVII (1971), n.42

⁶¹³ Luciano Governali, *L'Università nei primi quarant'anni della Repubblica*, cit., p.165

⁶¹⁴ *Ibid.*

totale contrasto con lo spirito del provvedimento per come era stato concepito e modificato, e con lo stesso ministro Riccardo Misasi. Quest'ultimo nel corso del dibattito in corso alla Camera utilizzò le argomentazioni di Tristano Codignola per rintuzzare le richieste di numero chiuso e abolizione del valore legale del titolo promosse dai suoi stessi compagni di partito, a dimostrazione di una crescente divaricazione interna alla Dc, che non raggiunse mai il punto di rottura⁶¹⁵.

L'atteggiamento e le divisioni interne alla Dc non erano casuali: la situazione di ingovernabilità delle Università e delle scuole attraversate da contestazioni sempre più forti, aveva indotto parte della maggioranza a varare dei provvedimenti urgenti in attesa del varo più complessivo della riforma. Per quanto riguarda l'università, nel corso del 1969 giungevano ad approvazione la legge 162, che rafforzava il presalario in attesa dell'affidamento alle regioni di imminente costituzione, e la legge 910, che prescriveva la liberalizzazione totale degli accessi all'università e dei piani di studio. Quest'ultima era stata approvata in due giorni nelle Commissioni Istruzione di Camera e Senato, dopo che il Pci aveva presentato, una settimana prima, una proposta simile, in risposta alle agitazioni degli studenti dei tecnici e dei professionali in particolare⁶¹⁶. Se alcune interpretazioni attribuiscono tale decisione alla necessità di fornire «un parcheggio» alla sempre maggiore disoccupazione intellettuale dei diplomati⁶¹⁷ è indubbio che esse costituirono una reazione d'urgenza all'intensità delle lotte che si erano sviluppate nel paese ed alla volontà della sinistra, non solo comunista, ma anche e soprattutto socialista, di farsene portavoce⁶¹⁸.

Contro tali provvedimenti, accusati di sovraffollare – e di conseguenza, dequalificare, l'università – si scagliò la destra democristiana e parlamentare –

⁶¹⁵ *Ibid.*

⁶¹⁶ Ap, Senato della Repubblica, *Proposta di legge (Liberalizzazione degli accessi all'Università)*, n.834, V Legislatura, 26 settembre 1969

⁶¹⁷ Marzio Barbagli, *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico*, cit., p.455 e ss. Cfr. anche Luciano Governali, *L'università nei primi quarant'anni della Repubblica*, cit., p.180 ove si nota come «in nove anni, dal 1960 al 1969 i diplomati in cerca di prima occupazione erano passati da 60.000 a 124.000, rappresentando nel 1970 il 36% della forza lavoro in attesa di primo impiego. Davanti a questi numeri non era così improbabile alludere a una strategia, attribuita al Governo, per trasformare a costo zero l'università in un 'parcheggio' come rilevò Berlinguer e ancor prima il Psiup nel corso del dibattito parlamentare», *Ibid.*

⁶¹⁸ Una ricostruzione minuziosa dell'atteggiamento socialista è stata prodotta dall'allora assistente parlamentare di Tristano Codignola, Giunio Luzzatto, *I problemi universitari nelle prime otto legislature*, in M. Gattullo e A. Visalberghi, *La scuola italiana dal 1945 al 1983*, Firenze, La Nuova Italia, 1983, p.175. Altri provvedimenti urgenti furono il Dpr 14 luglio 1970, n.725 che stanziò 25 miliardi aggiuntivi per il finanziamento diretto delle università; la legge 3 giugno 1971, n.360, *Provvedimenti per il personale docente delle università*, di conferma degli incarichi; l'avvio ufficiale dei corsi di laurea in Sociologia, Urbanistica (Dpr 30 ottobre 1970, n.1192); il miglioramento dei sistemi operativi delle opere universitarie; il riordino del triennio di ingegneria (Dpr 27 settembre 1970 n.827)

riflettendo gli umori di un «blocco d'ordine» che andava formandosi nel paese in reazione al crescente conflitto sociale, e che trovava in un composito blocco di forze – di cui per un periodo che va dal 1969 al 1972 tentò di farsi espressione egemone l'Msi, grazie al cosiddetto «compromesso almirantiano» – la sua espressione politica⁶¹⁹. Non è da sottovalutare, come vedremo anche nel prossimo paragrafo, la centralità di quanto ruotava intorno alla scuola – tra gli epicentri delle proteste, ma anche dell'attivismo neofascista – nella formazione di tale blocco d'ordine trainato dall'estrema destra. Nel corso della rivolta di Reggio Calabria essa non a caso trovò un notevole bersaglio polemico, oltretutto nell'onorevole Giacomo Mancini deputato di Cosenza, anche nel Ministro democristiano della Pì Riccardo Misasi, di formazione dossettiana, deputato eletto a Catanzaro e sostenitore di un riformismo più attivo da parte dei cattolici.⁶²⁰ Data la situazione, grande era la difficoltà del Pci nel sostenere, da un lato le proteste studentesche – ormai egemonizzate dai gruppi parlamentari – del tutto disinteressate al tema della riforma, e dall'altro a suscitare una mobilitazione che connettesse il movimento studentesco alla battaglia in corso in Parlamento. Ne dava prova uno sconcolato Giorgio Piovano, senatore Pci, quando, nel commentare lo stato del dibattito in corso in aula al Senato, parlava del «rapporto [...] tra Parlamento e paese» come di un rapporto «inadeguato e monco», privo delle «forze degli studenti e dei lavoratori che devono mettersi in movimento se si vuole davvero una riforma politicamente incisiva e culturalmente qualificante»⁶²¹.

Nel corso del 1971, dopo le grandi conferenze su università e scuola tenutesi all'inizio dell'anno⁶²², l'atteggiamento del Pci nei confronti del ddl cambiava segno.

⁶¹⁹ Di «compromesso almirantiano», con riferimento alla capacità di Almirante, tra il 1969 e il 1972, di tenere insieme movimentismo di estrema destra, presenza parlamentare, e terrorismo eversivo, ha parlato Piero Ignazi ne *Il polo escluso*, Bologna, Il Mulino, 1989, pp.135 e ss. Cit. in Piero Craveri, *La Repubblica dal 1958 al 1992*, cit., p.470

⁶²⁰ Piero Craveri, *La Repubblica dal 1958 al 1992*, cit., p.472. Misasi fu inoltre oggetto di una polemica interna alla Dc, che assunse però dimensione pubblica, riguardante presunti abusi del ministro al tempo della sua permanenza al Ministero della Giustizia. Oltre a numerosi articoli di giornale, egli fu oggetto di un'interrogazione parlamentare dell'ex ministro Scaglia. Cfr. Archivio Istituto Sturzo, *Segreteria Politica, atti dei segretari, Mariano Rumor, b.*, 215, cit. in Luciano Governali, *L'Università nei primi quarant'anni della Repubblica*, cit., p.165. Dopo le elezioni amministrative del giugno 1971, che, in particolare al Sud, segnavano un forte avanzamento della destra e dell'Msi in particolare, Misasi abbandonava lo spirito riformista che lo aveva caratterizzato, tanto da far parlare di sé come di un riformatore diventato reazionario, cfr. Felice Froio, *Università, mafia e potere. Storia incredibile di una riforma*, Firenze, La Nuova Italia, 1973, pp.96-7, cit. in Governali, *L'Università*, cit., p.171

⁶²¹ Giorgio Piovano, *Condizione degli studenti e gestione dell'Università*, «Rinascita», XVII (1971), n.18

⁶²² Cfr. in particolare la relazione introduttiva di Giovanni Berlinguer – che era nel frattempo entrato a far parte della Sezione culturale del partito, con delega all'università – al Convegno nazionale del Pci sull'Università, Firenze, 30-31 gennaio 1971. In «Critica marxista», n.2, marzo-aprile 1971, cit. in Fabio Giovannini, *I comunisti e l'Università: il Pci e la questione universitaria dalla Costituente*

Al voto negativo al Senato, seguiva un atteggiamento di «non opposizione» alla Camera, che in aula si tradusse nel voto favorevole ai circa 30 articoli approvati prima della chiusura dei lavori e del definitivo naufragio del progetto.⁶²³ Ne dava ragione lo stesso Giorgio Napolitano, che, in quanto dirigente della Sezione Culturale, aveva diretto in prima persona la svolta, riportando nel campo scolastico l'atteggiamento «responsabile» che il Pci aveva assunto nei confronti di un quadro politico e sociale via via più critico:

«Nel momento attuale, di fronte [...] alla campagna virulente e senza scrupoli che le forze reazionarie conducono speculando sul logoramento già determinatosi nel rapporto tra istituzioni democratiche e settori non trascurabili della pubblica opinione, noi comunisti sentiamo ancor più la nostra responsabilità nei confronti di quell'assetto costituzionale che abbiamo così in larga misura contribuito a fondare e il cui consolidamento e sviluppo consideriamo essenziale per l'avanzata della classe operaia e delle masse popolari verso sempre più sostanziali conquiste, verso il socialismo»⁶²⁴

Per cui l'alternativa

«non è tra l'approvazione di questa legge [...] e la presentazione [...] e quindi l'approvazione [...] di un'altra legge per l'università, radicalmente diversa e decisamente più avanzata. No. Quel che si decide nelle prossime settimane è se anche questa legislatura debba concludersi con un *nulla di fatto* per l'Università. Ebbene noi comunisti riteniamo che questa sarebbe una grave iattura per la scuola e per la democrazia italiana, e operiamo per evitarla»⁶²⁵

Toni simili assumeva la risoluzione dell'Ufficio Politico del Pci del 23 novembre 1971, che affermava come il problema principale da doversi evitare fosse «la disgregazione della scuola pubblica».⁶²⁶

Nonostante i voti favorevoli del Pci, il 3 dicembre 1971 il ddl 612 si arenava alla Camera, prima a causa degli obblighi costituzionali che portarono, dopo defatiganti

agli anni Ottanta, Bari, Dedalo, pp.122-130. «Tre ipotesi sono possibili. La prima è che questo progetto subisca un inglorioso naufragio, simile a quello che fece inabissare il progetto Gui nel 1968. [...] Non aderiremo a queste manovre né a tattiche ostruzionistiche. All'agitazione inconcludente *contro ogni riforma* preferiamo un'opposizione puntuale, una lotta per modificare sostanzialmente la legge. La seconda ipotesi è una stentata approvazione dell'attuale testo, magari con lievi ritocchi. [...] Noi prospettiamo una terza ipotesi che passa attraverso un mutamento profondo della legge e che va oltre gli aspetti istituzionali, per configurare un rapporto dinamico fra università e società. Nel crescente sfacelo e nel diffuso pessimismo, tendere a salvare e trasformare l'università può apparire più un atto di fede che una prospettiva realistica, anche perché il Pci [...] *non esercita ancora per suo difetto, nel campo universitario, un'influenza pari a quella che ha nel Paese* [corsivo mio].» Ivi, pp.122-23

⁶²³ Il 10 novembre 1971, senza l'apporto comunista, il governo sarebbe caduto proprio sulla riforma, come lo stesso Napolitano non mancava di far notare: «Onorevoli colleghi della Democrazia Cristiana, vi domando se davvero noi possiamo subire passivamente un quadro tale di incertezze e manovre nell'ambito del gruppo parlamentare del partito di maggioranza relativa, un quadro tale che giustifica il sospetto, onorevoli colleghi, che noi si stia lavorando per nulla», Ap, V Legislatura, Camera dei deputati, Discussioni, 16 novembre 1971, Napolitano (Pci), p.32634, cit. in. Luciano Governali, *L'Università nei primi Quarant'anni della Repubblica*, cit., p.155.

⁶²⁴ Giorgio Napolitano, *Il nodo cruciale dello scontro politico*, «Rinascita», XVII (1971), n.44

⁶²⁵ *Ibid.*

⁶²⁶ *L'appello del Pci per la scuola*, «L'Unità», 27 novembre 1971

trattative e votazioni, alla travagliata elezione di Giovanni Leone; poi, dopo lo spostamento a destra degli equilibri politici, con la crisi del governo di centrosinistra guidato da Emilio Colombo e la formazione di un monocolore Dc guidato da Giulio Andreotti, in attesa delle elezioni anticipate che si sarebbero tenute il 7-8 maggio 1972. La fine del ddl 612, se fu effettivamente un'occasione mancata per adeguare l'Università al crescente afflusso di iscritti che vi accorrevano, fu d'altra parte un'occasione per il Pci per mostrare al paese, e in particolare ai «ceti medi», il proprio senso di responsabilità di fronte alla crisi economica e sociale che lo avvolgeva. La dura requisitoria con cui Gabriele Giannantoni chiuse l'intervento parlamentare del Pci, era volta ad addossare alle forze di maggioranza e in particolare alla Democrazia Cristiana la responsabilità del fallimento dell'*iter* di approvazione del ddl 612:

«Noi desideriamo sottolineare che a questa situazione si è giunti non per una sorta di fatalismo o di rassegnazione, ma per precise responsabilità politiche. Abbiamo assistito in questo mese di discussione ad una carenza di fondo di volontà politica da parte delle forze che pur dichiarano di sostenere questa legge, di condividerne la sostanza, le quali tuttavia in questo periodo non hanno fatto un solo gesto, una sola manifestazione di volontà politica, perché il dibattito arrivasse al momento della conclusione»⁶²⁷

Il Pci si discostava quindi sia dall'atteggiamento del Psiup, che fino al 3 dicembre 1971 votò in opposizione agli articoli del ddl 612, sia dall'atteggiamento del Sns Cgil, che, se faceva proprie le proposte del Pci riguardanti la «gestione sociale» dell'Università, con l'ingresso degli enti locali e dei sindacati nei suoi organi di governo, tenne un autonomo atteggiamento di pressione negativa nei confronti del ddl.⁶²⁸ Il dibattimento dell'università inaugurava dunque la nuova strategia del Pci volto da un lato a incorporare nelle proprie proposte le istanze del movimento studentesco, e dall'altro a edulcorare il proprio carattere «antisistema» per porsi come forza «responsabile» di fronte a settori più moderati dell'opinione pubblica.

3. Secondaria superiore: dal Movimento alla proposta Raichich

Il 18 gennaio 1972, a un mese dalla formazione del governo monocolore presieduto da Giulio Andreotti – preludio dello scioglimento delle Camere e dell'indizione di nuove elezioni da parte del Presidente Leone – il deputato comunista

⁶²⁷ Ap, V Legislatura, Camera dei Deputati, Discussioni, 3 dicembre 1971, Giannantoni (Pci), pp. 33564-5

⁶²⁸ *Documento Cgil, Cisl e Uil sui problemi e sulla riforma dell'università (aprile 1971)* e allegato *Lettera della Cgil, della Cisl e della Uil ai gruppi parlamentari sulla riforma dell'università (settembre 1971)*, in Mario Gattullo, *Documenti sulla scuola*, vol. I, Bologna, Cooperativa libraria universitaria, 1972, pp.603 e 617

Marino Raicich depositava alla Camera la proposta di riforma *Nuovo ordinamento della scuola secondaria superiore*⁶²⁹. Giudicata dallo storico Giuseppe Ricuperati una «affascinante scommessa», volta a «creare una scuola superiore insieme di massa e qualificata»⁶³⁰, la proposta comunista venne solo annunciata, senza essere discussa né deferita a commissione alcuna. Di lì a poco, le elezioni anticipate del maggio 1972 avrebbero registrato un consistente spostamento a destra dell'asse politico della maggioranza, «congelando» fino al referendum sul divorzio ed alle elezioni regionali del 1975 quella ricerca di «equilibri più avanzati» che si era manifestata in diversi settori della maggioranza nel 1968 e che aveva permesso il varo di importanti riforme. C'è da chiedersi perché, a differenza di quanto avvenne per l'università e, più in generale, del tradizionale atteggiamento comunista volto a incalzare le maggioranze di centrosinistra, stavolta la proposta del Pci arrivava fuori tempo massimo per essere discussa e dare vita alla riforma della secondaria superiore. Le ragioni vanno ricercate, oltretutto nel peculiare rapporto che il maggior partito d'opposizione instaurava nei confronti del movimento studentesco, anche nella specifica attenzione che il sistema politico italiano nel suo complesso poneva di fronte alla questione della riforma della secondaria.

Come anticipato, sospinto dal movimento universitario, di cui inizialmente ripercorre la geografia, nelle scuole prendeva vita un movimento studentesco molto vasto, concentrato prevalentemente nelle zone centro-meridionali del paese, ma presente a macchia di leopardo anche al Sud, dove sarebbe arrivato a diffondersi con qualche anno di ritardo.⁶³¹ Le repressioni subite dal movimento studentesco universitario consentirono anche alla protesta dei medi di radicalizzarsi intorno alla parola d'ordine dell'antiautoritarismo. La scintilla che accese la miccia fu la sospensione del preside del prestigioso liceo «Parini» di Milano, Daniele Mattalia – già assunto alle cronache nazionale durante il caso de *La Zanzara* – il quale aveva permesso lo svolgersi di un'assemblea e la successiva occupazione del liceo, solidarizzando con gli studenti da lui giudicati capaci di «autodisciplina» e «autogoverno»⁶³². Il caso pariniano, al centro delle ricostruzioni della stampa milanese, ampiamente diffusa a livello nazionale, funsero da detonatore perché già

⁶²⁹ Ap, Camera dei Deputati, *Proposta di legge (Nuovo ordinamento della scuola secondaria superiore)*, n.3945, V Legislatura, 18 gennaio 1972

⁶³⁰ Giuseppe Ricuperati, *Storia della scuola in Italia*, cit., pp.204-5

⁶³¹ Monica Galfrè, *La scuola è il nostro Vietnam*, cit., p.55 e segg.

⁶³² La vicenda è ricostruita in Galfrè, cit., pp.46-57

nella primavera del 1968 vi fosse una diffusione del movimento studentesco nelle città italiane, laddove già il movimento degli universitari si era diffuso: le occupazioni dilagavano a Lecce, Genova, Torino, Firenze, Urbino, Ancona, Cagliari, Venezia⁶³³.

Preparato dai fatti primaverili, l'incendio divampò ovunque a partire dall'autunno del 1968, dove accanto ai liceali scendevano in piazza gli studenti dei tecnici e dei professionali, i settori scolastici che più si erano espansi nel corso degli anni Sessanta, accogliendo giovani provenienti principalmente da famiglie operaie. In una scuola culturalmente arcaica, ancora modellata su differenze di ceto in via di rapida definizione, e per di più affetta – nel caso italiano più che altrove – da importanti carenze strutturali, le richieste studentesche intrecciavano un largo spettro di questioni: l'inadeguatezza delle aule e il corpo insegnante (soprattutto nelle zone del paese più povere e arretrate); l'ampliamento del diritto allo studio, dai trasporti, al «salario studentesco generalizzato»; una scuola diversa, più aperta alla società, che consentisse una gestione partecipata e non ordinasse gli sbocchi successivi in funzione discriminatoria. Ma anche la solidarietà con le lotte dei lavoratori e con alcune figure internazionali, emblemi della lotta contro un'autorità sorda e opprimente, da Jan Palach a Alexandros Panagulis.⁶³⁴ La tematica unificante, che consentì una massiccia sollevazione dei tecnici accanto ai licei, secondo una linea generazionale, fu quella del diritto a tenere l'assemblea in orario scolastico, che occupò le rivendicazioni dal novembre 1968 al febbraio-marzo 1969.

Le reazioni del Governo e delle forze politiche furono ambivalenti. Da un lato è innegabile l'accanimento con cui autorità accademiche e Ministero degli Interni tesero a reprimere, in particolare all'interno degli atenei, le «più elementari forme di lotta» favorendo così la diffusione di una concezione dell'illegalità «come elementare difesa della libertà»⁶³⁵. L'altissimo numero di provvedimenti in corso nei confronti degli studenti – ma anche e soprattutto degli operai, oggetto di denunce da parte dei titolari e delle stesse forze di pubblica sicurezza – nel corso dell'anno stava a dimostrarlo.⁶³⁶ Va detto però che le ultime ricerche, che hanno alternato allo studio delle carte del Ministero degli Interni, quelle del Ministero della Pubblica Istruzione, hanno dimostrato come, in particolare nella scuola secondaria, fosse scorretta «l'immagine

⁶³³ Ivi, p.55

⁶³⁴ Ivi, p.74

⁶³⁵ Guido Crainz, *Il paese mancato*, cit., p.210

⁶³⁶ *Diecimila processi contro operai e studenti*, «L'Unità», 3 ottobre 1968

dell'istituzione come baluardo ottusamente autoritario dell'ordine costituito», ove «presidi e provveditori si mostravano molto gelosi della propria autonomia, dando prova – nel complesso – di apertura e lucidità niente affatto scontate». ⁶³⁷ Di fronte alle agitazioni studentesche, tanto nella burocrazia ministeriale, tanto fra le forze politiche e nel paese, v'era infatti la diffusa coscienza dell'urgenza di un'azione di rinnovamento della scuola ⁶³⁸.

Di fronte a tale situazione furono le sinistre, a stimolare una reazione del sistema politico. Il Pci in particolare, individuando gli studenti come un campo ove «allargare la nostra azione e la nostra presenza» ⁶³⁹, e reagendo all'apertura indicata da Longo, stimolava sin da subito, a mezzo stampa, una reazione di solidarietà con gli studenti medi, indagandone al contempo le forme di lotta e le rivendicazioni. Tra le riviste di politica scolastica «Riforma della scuola» si distinse, rispetto a «Scuola e città» e «Formazione e Lavoro», per numero e qualità delle notizie e degli approfondimenti riguardanti il movimento: esso già a partire da febbraio era descritto come un fatto nuovo e inesplorato che richiedeva «un nuovo, impegnativo lavoro di riflessione, di elaborazione e di incisiva azione politica» ⁶⁴⁰.

L'apertura alle tematiche e alle rivendicazioni del movimento fu fin da subito molto ampia: oltre alle numerose interrogazioni dei deputati comunisti in favore delle agitazioni, il 19 marzo 1968 dall'Unità si annunciava la decisione del preside del «Parini», Mattalia, di presentarsi nelle fila del Pci, ove sarebbe stato eletto. ⁶⁴¹ La strategia dell'apertura, con cui il Pci entrava in competizione con l'attivismo parlamentare dei socialisti, e di Codignola in particolare, puntava a fare del partito una sponda istituzionale per il movimento. Già il 24 luglio Riccardo Romano e Valeria Ruhl Bonazzola presentavano al Senato un disegno di legge volto a denunciare la censura nei confronti dei giornali studenteschi, e a garantire la possibilità di assemblea,

⁶³⁷ Monica Galfrè, *La scuola è il nostro Vietnam*, cit., pp.18-9

⁶³⁸ Cfr. la tesi di laurea di Giordano Lovascio, *E la seconda ondata passò*, cit, pp.116-7

⁶³⁹ *Sezione culturale del Pci, Promemoria per l'Ufficio politico e per l'ufficio di Segreteria*, Apc, 1968, Sezioni di lavoro, *Culturale*, mf 0548, pp.147-151

⁶⁴⁰ Mario Ronchi, *L'impegno Degli Studenti*, «Riforma della scuola», XIV (1968), n.3. Ronchi prese in considerazione, senza citare le fonti, alcuni volantini distribuiti all'interno delle scuole milanesi. L'unico riferimento certo a cui l'autore rimandava era un volantino distribuito all'interno del Liceo Berchet di Milano, ad opera di uno dei gruppi situazionisti che in quella città operavano e che furono determinanti, lungo il biennio '65-'67, nella fase di incubazione del movimento locale

⁶⁴¹ *Il valore di una scelta*, «L'Unità», 19 marzo 1968

sia durante, sia al di fuori dell'orario scolastico⁶⁴², nel quadro di una serie di proposte, presentate nel corso dell'estate e dell'autunno successivo, volte a portare in Parlamento le istanze del movimento, in particolare sul tema del diritto allo studio.⁶⁴³ In funzione anti-repressiva, il Pci appoggiava il disegno di legge socialista volto a condonare quelle sanzioni connesse durante le agitazioni studentesche e operaie, entrato in vigore nell'ottobre del '68 e che riguardava circa 9000 persone, a conferma di un riconoscimento implicito da parte dell'arco politico delle ragioni strutturali alla base delle agitazioni.⁶⁴⁴

È innegabile che in assenza dell'appoggio comunista e socialista il movimento studentesco non avrebbe avuto l'incisività, la diffusione e la persistenza di altri contesti, dove v'era una flebile presenza comunista, come nel caso tedesco, o dove, come in Francia, mancò l'appoggio del principale partito⁶⁴⁵. L'ottenimento da parte del movimento del diritto di assemblea, concesso in parte prima con la circolare Scaglia, poi – con il sopravvenire di Fiorentino Sullo al Ministero della Pi – con la

⁶⁴² Ap, Senato della Repubblica, *Proposta di legge (Esercizio dei diritti democratici degli studenti nella scuola)*, n.81, VI Legislatura, 24 luglio 1968. Per un commento articolato cfr. Francesco Zappa, *L'assemblea per una scuola nuova*, «Riforma della scuola», XIV (1968), n.11

⁶⁴³ *Proposte legislative del Pci*, «Riforma della scuola», XIV (1968), n.10. L'azione del Pci per il diritto allo studio si traduceva nella presentazione di diverse proposte di legge: Ap, Camera dei Deputati, *Proposta di legge (Fornitura gratuita dei libri di testo ed altri provvedimenti a favore della scuola media statale dell'obbligo)*, n.270, VI Legislatura, 25 luglio 1968; Ap, Senato della Repubblica, *Disegno di legge (Esercizio dei diritti democratici degli studenti nella scuola)*, n.81, 24 luglio 1968 e Ap, Camera dei Deputati, *Proposta di legge (Disposizioni concernenti il numero degli alunni per classe nelle scuole statali)*, n.447, V Legislatura, del 3 ottobre 1968, che sarebbe confluita nella Legge 24 settembre 1971, n.820, *Norme sull'ordinamento della scuola elementare e sulla immissione in ruolo degli insegnanti della scuola elementare e della scuola materna statale*, la prima a prevedere il tempo pieno nelle scuole elementari. Contemporaneamente il Pci mobilitava le sue strutture per avviare una giornata di lotta (5-6 ottobre 1968) incentrata sul diritto allo studio e su «una scuola aperta ai figli dei lavoratori», in Apc, 1968, Sezioni di lavoro, *Culturale*, mf0548, p.0115

⁶⁴⁴ Ap, Senato della Repubblica, *Disegno di legge (Delega al Presidente della Repubblica per la concessione di amnistia e di indulto)*, n.23, V Legislatura, 28 giugno 1968 e Ap, Senato della Repubblica, *Disegno di legge (Condono di sanzioni disciplinari commesse con agitazioni politiche, sindacali e studentesche)*, n.24, V Legislatura, 28 giugno 1968. Come sottolineava durante il dibattito il deputato comunista Emanuele Tuccari, il provvedimento era «una iniziativa di tutta la sinistra laica e cattolica, accomunata ancora una volta in una apertura critica verso la situazione politica e quindi coraggiosa nelle misure da adottare». Ap, V legislatura, Camera dei deputati, *Discussioni*, 17 ottobre 1968, Tuccari (Pci), pp. 2414-16

⁶⁴⁵ Per un approccio comparativo con il caso francese cfr. Giulia Strippoli, *Il partito e il movimento*, cit., cap.2 e capp. 2 e 5. Per quanto riguarda il caso tedesco e la scarsa diffusione del movimento tra i tecnici, va considerata la caratteristica del sistema scolastico di allora: se da un lato la bipartizione tra scuole destinate alle classi alte e scuole professionalizzanti, presente anche nella scuola secondaria italiana, risultava ancor più radicalmente selettiva, in quanto già presente nella scuola secondaria inferiore, d'altra parte «nel sistema scolastico tedesco la *Realschule* e tutto il ramo tecnico godono tradizionalmente di una dignità culturale che sdrammatizza l'aspirazione alla parità e l'esigenza di riscatto presenti in Italia», cfr. Galfrè, *La scuola è il nostro Vietnam*, cit., p.86

circolare n.22 del 17 gennaio 1969⁶⁴⁶, trovò un sostegno effettivo dei comunisti non solo a livello parlamentare, ma anche nelle istituzioni locali, laddove il Pci guidava coalizioni maggioritarie di sinistra⁶⁴⁷.

Lo stesso si può dire circa le agitazioni che riguardarono i tecnici e i professionali: in questi istituti, ai fermenti che attraversavano i licei, si sommarono le conseguenze materiali di una scolarizzazione non governata e fortemente discriminante, e la preoccupazione per i titoli che continuavano a perdere valore sul mercato del lavoro, costantemente esposti alla pratica del sotto-inquadramento e privi, era il caso dei professionali, di altri sbocchi.⁶⁴⁸ Il Pci, che attribuiva alla «proliferazione degli istituti professionali» nelle zone economicamente meno attive il tentativo di indirizzare su binari morti la domanda di istruzione⁶⁴⁹, pose sin da subito una grande attenzione nei confronti di tali scuole contribuendo a legittimarne le rivendicazioni.

La caratteristica dei tecnici e dei professionali, vere e proprie scuole di avviamento al lavoro a stretto contatto con il mondo produttivo, favorì infatti un'osmosi con la conflittualità che andava crescendo nelle fabbriche.⁶⁵⁰ Era lo stesso Marino Raicich – senza dubbio l'osservatore più accorto tra i comunisti in tema di secondaria superiore – a notare come in Italia, a differenza del maggio francese, «l'ampia partecipazione degli istituti tecnici è indice di una disponibilità, se non sempre facile, certo più aperta, nei rapporti tra i partiti operai e i giovani studenti».⁶⁵¹ Ne era una prova, come si vedrà nel capitolo seguente, l'attenzione posta dal Pci e dalla sua «cinghia di trasmissione» principale, la Cgil, al tema della qualificazione professionale: nel gennaio '69 i deputati Giordina Arian Levi e Giuseppe Sacchi – entrambi profondi conoscitori della condizione operaia nelle città industriali del Nord, Torino e Milano – co-firmavano la proposta di legge sull'istituzione delle scuole serali e le facilitazioni per studenti

⁶⁴⁶ Prima con la circolare n.476 del 16 novembre 1968 del Ministro Scaglia, poi con la n.22 del 17 gennaio 1969 di Fiorentino Sullo, il Governo dovette riconoscere agli studenti il diritto di tenere assemblee, «purché si svolgano con il consenso o il concorso della presidenza della scuola»; le riunioni infatti dovevano interessare «le precipue funzioni del preside e del Collegio dei professori», per cui spettava al preside provvedere perché egli stesso o un gruppo di insegnanti designati partecipassero all'iniziativa.

⁶⁴⁷ Un esempio tra i tanti: nel febbraio 1968, all'indomani dell'emanazione della circolare Sullo sulle assemblee studentesche, il Consiglio della Provincia di Firenze, con i voti favorevoli di Pci, Psi e Psiup, l'astensione della Dc e i voti contrari di Msi e Pli, concedeva la possibilità agli studenti del liceo «Castelnuovo» di fare assemblea al cine-teatro Puccini, prendendolo temporaneamente in affitto. Cfr. la tesi di laurea di Lanfranco Rosso, *Le agitazioni degli studenti medi a Firenze*, cit., p.31

⁶⁴⁸ Monica Galfrè, *La scuola è il nostro Vietnam*, cit., pp.85-6

⁶⁴⁹ Apc, 1968, Sezioni di Lavoro, *Culturale*, mf0548, p.19 e ss. Cit. in Galfrè, *La scuola è il nostro Vietnam*, pp.98-100

⁶⁵⁰ *Ibid.*

⁶⁵¹ Marino Raicich, *I liceali del maggio francese*, «Riforma della scuola», XIV (1968), n.12

lavoratori – poi recepita in parte nello Statuto dei lavoratori del maggio '70⁶⁵²; un tema sospinto parallelamente dal sindacato, che proprio in quell'anno accettava la sfida della conflittualità operaia, portando nelle piattaforme contrattuali costruite tra i 1969 e il 1973 un'inedita attenzione al tema delle qualifiche, con una particolare attenzione alla riduzione delle stesse, e dunque alle condizioni degli apprendisti ed alle facilitazioni previste per i lavoratori-studenti.⁶⁵³

L'apertura principale operata dal Pci nei confronti del movimento degli studenti medi riguardava però la rivalutazione complessiva della posizione comunista riguardo il progetto di riforma della scuola secondaria. Fino al 1967, infatti, la linea di riforma del Pci puntava ad accettare le stime di crescita della domanda di manodopera qualificata previste dagli studi della Svimez. Nonostante l'apertura al dibattito e la presenza tra le ipotesi di una scuola secondaria superiore unica, l'urgenza di soddisfare il bisogno di diplomati tecnici spingeva la Sezione culturale del Pci a prediligere una riforma che riunisse, da un lato, istituti professionali e tecnici, con la riforma dei programmi più ricchi di una preparazione di base storico-scientifica, e dall'altro «un liceo unitario opzionale, articolato in un indirizzo classico, uno scientifico ed uno di scienze sociali, in cui quindi il latino non sia più né passaporto obbligatorio, né segno distintivo, ma oggetto di libera e organica scelta insieme al greco e allo studio delle antiche civiltà».⁶⁵⁴

⁶⁵² Ap, Camera dei Deputati, *Proposta di legge (Istituzione di sezioni serali di scuole medie e secondarie statali e norme sui rapporti di lavoro per i lavoratori studenti)*, n.943, V Legislatura, 30 gennaio 1969

⁶⁵³ Lo storico accordo strappato dai metalmeccanici in seguito all'*autunno caldo* del 1969, conteneva il principio degli «aumenti uguali per tutti», a prescindere dalla categoria di appartenenza, *cfr. Accordo per il rinnovo del contratto dell'industria metalmeccanica privata del 1/8/1970* in particolare l'art.3 che prevedeva un aumento salariale di 65 lire orarie per tutti, apprendisti compresi in Archivio Storico CGIL Regionale Toscana, Fondo Contratti, Metalmeccanici, Scatola 2. A partire dal 1971 la questione dell'alleggerimento delle condizioni di lavoro e delle facilitazioni per i lavoratori studenti sarebbe stato al centro dei rinnovi contrattuali dei più grandi gruppi industriali, per poi divenire oggetto di contrattazione nazionale con il rinnovo del contratto dei metalmeccanici del 1973, in particolare *cfr.* l'art.5 della piattaforma di rinnovo del contratto aziendale riguardante le 38 fabbriche e le 16 filiali dei gruppi Fiat, Om, Weber e Autobianchi, in, *L'organizzazione capitalistica del lavoro alla luce degli ultimi contratti dei metalmeccanici*, linee rivendicative di FIM-FIOM-UILM, esperienze di lavoro e proposte in questo settore, «Nuovo Impegno», n.22-23, ottobre 1971, pp.58-73. La piattaforma per il rinnovo del 1973, stilata nel 1972, prevedeva «criteri di mobilità basati sul nuovo concetto di professionalità», valorizzato attraverso la «formazione culturale e professionale» (art.2) e il «godimento di 150 ore retribuite (ogni 3 anni), destinate al diritto allo studio» (art.3), *cfr.* Antonio Lettieri, *Le linee della piattaforma dei metalmeccanici*, «Rassegna Sindacale», n° 235-236, 14-28 maggio 1972, p.9

⁶⁵⁴ Francesco Zappa, *Un testo unico per la conservazione*, «Riforma della scuola», XIII (1967), n.5-6. Nel medesimo fascicolo è riportato un dibattito tra i principali esperti ed esponenti degli uffici scuola dei partiti della sinistra *cfr. Unità delle sinistre per una riforma innovatrice*, «Riforma della scuola», XIII (1967), n.5-6.

L'esplosione del movimento spinsero il Pci ad avviare un processo di rielaborazione profondo della linea di riforma. Già nel gennaio del 1968 Marino Raicich, dall'osservatorio privilegiato della città di Firenze, dove insegnava, notava all'interno dei cortei universitari l'ampia partecipazione degli studenti medi, caratterizzata da un'inedita «unione tra liceali e tecnici» sia sulle questioni inerenti il diritto allo studio, sia sui contenuti educativi. Per Raicich, «anche da queste manifestazioni viene un richiamo a una sostanziale unitarietà dei corsi di studi dai 15 ai 19 anni, nodo irrisolto ed urgente della legislazione scolastica e della nostra stessa elaborazione di partito».⁶⁵⁵ La formazione gramsciana dei principali esponenti della politica scolastica del partito li spingeva a giudicarne il settore secondario osservandolo dal punto di vista dei suoi «canali di scarico», in particolare i tecnici e i professionali. Già nel 1964 di fronte a chi propendeva per una soluzione unitaria che inglobasse i tecnici e lasciasse fuori i professionali – Lia Corinaldi, Angela Massucco Costa, ma anche un indipendente autorevole come Aldo Capitini – Marino Raicich, pur propendendo allora per una separazione tra un liceo moderno e un ramo tecnico-professionale, denunciava il rischio consistente nel lasciare aperto un canale subordinato come quello dei professionali⁶⁵⁶. A convincere Raicich della necessità di rivedere la sua precedente impostazione unificando tutti i canali in una soluzione unica era dunque la sostanziale unità raggiunta all'interno del movimento studentesco tra studenti dei licei e studenti dei professionali, in particolare intorno ai temi della qualificazione dei contenuti educativi.

All'inizio del 1968 cadeva inoltre una delle principali ragioni per cui nei quattro anni precedenti il Pci aveva sostenuto la necessità di articolare l'istruzione secondaria superiore in due rami distinti. Le indagini sull'occupazione realizzate dall'Istat nel 1967 avevano infatti rivelato, sulla base di un'accresciuta disoccupazione tra i diplomati, l'incapacità del sistema produttivo di servizi delle nuove leve di manodopera qualificata, in contrasto con le cifre che all'inizio degli anni Sessanta

⁶⁵⁵ Marino Raicich, *La risposta di Firenze*, «Rinascita», XXV (1968), n.6. A Firenze il grande movimento di solidarietà popolare messi in moto con l'alluvione del 1966 aveva favorito lo sviluppo precoce del movimento studentesco, che già nel gennaio '68 raggiungeva dimensioni ragguardevoli e vedeva un'ampia partecipazione non solo dei liceali ma anche dei tecnici. Già il 30 gennaio un grande corteo studentesco confluì in Piazza San Marco – sede del rettorato – e ricevuto in delegazione dal rettore Giacomo Devoto, veniva pesantemente caricato dalla polizia. Il giorno successivo, tutte le facoltà e numerose scuole davano vita a un corteo molto più imponente del precedente, mentre Devoto si dimetteva da rettore dell'università e in consiglio comunale tutti i gruppi denunciavano la pesantezza dell'intervento della Questura e la positività delle istanze del movimento degli studenti *ibid.*

⁶⁵⁶ Marino Raicich, *Proposte per i licei*, «Riforma della scuola», X (1964), n.6-7

avevano allarmato gli uffici scuola dei principali partiti, convinti che l'industria italiana avrebbe presto mostrato una grande penuria di maestranze qualificate.⁶⁵⁷ A decretare «la fine dell'ottimismo» era un articolo di Chiarante apparso nel numero di marzo '68 su «Riforma della scuola»⁶⁵⁸, anticipazione del suo lavoro monografico *La rivolta degli studenti*, il testo che più di tutti quelli pubblicati nello stesso anno in area comunista, riassumeva l'autocritica e l'elaborazione nuova che il partito, messo di fronte alle rivolte studentesche, andava compiendo⁶⁵⁹.

La tesi sostenuta Chiarante prevedeva una sostanziale continuità tra dequalificazione dell'istruzione pubblica e dequalificazione professionale, che giustificava a sua volta la funzione meramente selettiva dell'istituzione scolastica. Una selezione «spontanea» cui aveva corrisposto, dietro i proclami alla «programmazione» del centro-sinistra, un atteggiamento di contenimento più che di promozione delle riforme, fatto proprio da settori consistenti della Dc. Le conclusioni della Commissione di Indagine – in continuità con gli studi Svimez – avevano determinato «un distacco sempre più accentuato [...] fra i problemi reali che sono maturati alla base della realtà scolastica e le impostazioni [...] che hanno dominato il dibattito fra i partiti e nelle aule parlamentari» poiché «nella pratica non si è manifestata nessuna esigenza da parte dell'industria di poter disporre, in breve tempo e in quantità relativamente crescente, di manodopera altamente qualificata».⁶⁶⁰

Come analisi dirimpenti come quella contenuta in *Lettera a una professoressa* avevano dimostrato, nel corso degli anni Sessanta si era completato l'accesso alla scuola media inferiore «dei ragazzi degli strati popolari dei centri urbani e delle regioni più avanzate del paese», mentre era rimasta «poco intaccata quella fascia sociale proveniente dal meridione e dalle campagne»⁶⁶¹. Il ritorno in primo piano delle «arretratezze» del sistema scolastico italiano nel contesto di un movimento studentesco

⁶⁵⁷ Istat, Note e relazioni, *Indagine sull'occupazione qualificata*, 1967, n.31

⁶⁵⁸ Giuseppe Chiarante, *Selezione classista e conservazione culturale*, «Riforma della scuola» XIV (1968), n.3

⁶⁵⁹ Giuseppe Chiarante, *La rivolta degli studenti*, Roma, Editori Riuniti, 1968. Il volume non a caso era edito dagli Editori Riuniti, casa editrice ufficiale del Pci, al contrario di quelli pubblicati nello stesso anno da Magri e Rossanda, usciti con De Donato, casa editrice vicina al Pci, ma indipendente.

⁶⁶⁰ Chiarante, *Selezione classista e conservazione culturale*, cit.

⁶⁶¹ Chiarante mostrava come la coorte di età corrispondente alla scuola elementare fosse ormai totalmente scolarizzata al Centro-Nord, mentre al Sud e nelle Isole lo fosse solo al 75%. Lo stesso divario valeva per la scuola media (92% di scolarizzazione al Centro-Nord; 75% al Sud e nelle Isole). I dati sul completamento dell'obbligo relativi al 1966 rivelavano inoltre una notevole selezione nel corso della scuola media inferiore, per cui al Centro-Nord il 75% arrivava a completarlo, contro una allarmante percentuale del 45% al Sud e nelle isole. Ibid.

che aveva puntato il dito contro le autorità culturali, i contenuti e le modalità di trasmissione del sapere, imponevano al Pci di abbandonare il dibattito incentrato sui «piani» del governo e di concentrarsi su tre direttrici: diritto allo studio, autogestione e riforma culturale.⁶⁶²

Al fine di sintetizzare e rendere pubblica la propria posizione il Pci convocava il 6-7 aprile a Roma il convegno *I comunisti e la scuola*, presso il Teatro Eliseo. Il convegno, volto a riproporre la linea di riforma del partito – in funzione specificamente elettorale⁶⁶³ – pur articolandosi intorno alla parola d'ordine del diritto allo studio, dava vita documento dal titolo *Proposte per una discussione sui problemi dell'istruzione media superiore*, volto principalmente ad aprire un dialogo con gli studenti medi nell'ottica di presentare un nuovo progetto di riforma. I perni del discorso comunista erano il «rinnovamento dei contenuti culturali», contro «gli attuali ordinamenti scolastici» i quali riflettevano «la presenza di contenuti culturali invecchiati», e il «diritto allo studio», inteso non solo come possibilità per tutti di frequentare la scuola, ma anche come diritto a una piena mobilità verticale degli studenti. Per questi motivi, «alla [...] frantumazione di indirizzi, o a quella prospettata dal piano Gui, occorre [...] contrapporre una impostazione realmente unitaria [...] dell'istruzione media superiore: è un problema di ordinamenti, ma si è visto – è soprattutto un problema che investe i contenuti, i programmi, i metodi dell'insegnamento, la concezione stessa della cultura e della formazione professionale.» La proposta del PCI prevedeva dunque: «a) l'esigenza [...] di un prolungamento dell'obbligo scolastico innanzitutto fino ai 16 anni», soddisfatta con l'istituzione di un biennio unitario dopo la media, che avrebbe avuto lo scopo di fornire «un'ampia base di cultura comune (lo studio della lingua italiana, della storia, della matematica, delle scienze, di una lingua straniera, della storia delle arti e della musica, di elementi di economia)», accanto a «una gamma di libere scelte fra diverse discipline»; b) «una soluzione unitaria anche per il triennio successivo», con lo scopo di preparare contemporaneamente «sia all'esercizio delle professioni intermedie, sia alla prosecuzione degli studi a livello universitario». Il piano di studi avrebbe previsto dunque un «fondamento di cultura comune» (lo stesso del biennio, con l'aggiunta di filosofia) e delle materie liberamente scelte dallo

⁶⁶² Francesco Zappa, *Tre direttrici di lotta*, «Riforma della scuola», XIV (1968), n.6-7

⁶⁶³ Così Bufalini alle federazioni: «la convocazione del Convegno sulla scuola è opera della Direzione nazionale ed è inquadrata all'interno della campagna elettorale del partito». Apc, 1968, Sezioni di lavoro, *Culturale*, mf 0548, p.019.

studente, risultato non di schematiche definizioni, ma di una «sperimentazione continua [...] alla quale devono cooperare gli insegnanti, gli studenti, i centri di vita operanti nella società civile». Come ipotesi di piano unitario, ma articolato, la compagine scolastica del PCI suggeriva tre «scelte opzionali fondamentali: una letterario-linguistica, una seconda tecnologica, una terza di scienze sociali. Infine, a coronamento dell'intera proposta stavano «la necessaria rinuncia all'attuale indirizzo enciclopedico dell'insegnamento [...] la graduale applicazione di una scuola a pieno tempo» (con il corollario di assunzioni per le insegnanti) e «un'effettiva democratizzazione della vita scolastica in tutte le sue componenti, sia in senso orizzontale che verticale»⁶⁶⁴.

La stesura della proposta veniva affidata a Marino Raicich – nel frattempo eletto alla Camera e divenuto responsabile del gruppo dei deputati comunisti della scuola – che ne pubblicava una prima bozza nel marzo del 1969, allo scopo di promuovere «un vasto e approfondito dibattito a cui siano interessati non solo studenti e insegnanti, ma i lavoratori e i cittadini, per cui, una volta giunti ad una stesura sotto forma di articoli di legge, anche questa stesura sia sottoposta a discussione e verifica».⁶⁶⁵ Rispetto alle proposte redatte dal PCI durante il convegno del 6-7 aprile 1968, la proposta di Raicich conteneva aspetti emersi nel corso dell'anno appena trascorso, nel quale il movimento dei medi si era ingigantito, aveva coinvolto i tecnici e i professionali e si era scontrato con il Governo sulla questione dell'assemblea. Se l'unitarietà dell'ordinamento era confermata – organizzata in tre filoni: filologico-linguistico, tecnologico-scientifico, di scienze sociali –, la nuova bozza dava «largo spazio all'iniziativa autonoma degli studenti attraverso attività libere di studio, di ricerca e di lavoro intellettuale e manuale», in modo da «spezzare il carattere rigidamente normativo delle tradizionali riforme scolastiche».⁶⁶⁶

La proposta introduceva inoltre, nel dibattito sul rapporto scuola-lavoro, l'idea della «gestione sociale» della scuola «come alternativa reale all'autoritarismo tradizionale ed anche ad ogni forma ristretta e corporativa di autogoverno», intesa dal

⁶⁶⁴ Il documento della Sezione scuola era pubblicato su *Proposte per una discussione sui problemi dell'istruzione media superiore*, «Riforma della scuola», XIV (1968), n.4

⁶⁶⁵ Marino Raicich, *Unitaria nella struttura e nel carattere*, «Riforma della scuola», XV (1969), n.3

⁶⁶⁶ A questa autonomia non veniva ancora assegnata – come sarebbe stato nel progetto finale – una quota specifica di ore, né si delineava uno spazio per il suo utilizzo: l'unico riferimento esplicito era all'articolo 9, ove si destinavano le strutture scolastiche – biblioteche, attrezzature didattiche, laboratori e gabinetti scientifici compresi –, all'utilizzo serale da parte degli alunni e degli studenti lavoratori.

PCI come «legame tra scuola, ente regione e i sindacati dei lavoratori». Nello specifico venivano proposti dei «corsi di qualificazione, di aggiornamento e di conversione professionale e [...] corsi serali per gli studenti lavoratori». Infine, nel testo si prevedeva la riforma dell'esame di maturità, «abolito come esame-controllo ad opera di commissioni esterne», e basato invece su di «un colloquio degli studenti con i propri insegnanti su argomenti scelti dagli studenti stessi tra le discipline opzionali e in rapporto agli sbocchi professionali».⁶⁶⁷

La proposta Raicich, che puntava a recuperare gli elementi partecipativi e la «globalità» insita nelle lotte studentesche e a coinvolgere il movimento nella discussione, non riscosse però il successo sperato. Le difficoltà in cui la Fgci si era trovata nel corso del Sessantotto, solo in parte erano state colmate da un impegno diretto del Pci. Già il convegno *I comunisti e la scuola* del 6-7 aprile '68, costruito in funzione elettorale, era stato ampiamente disertato dall'organizzazione giovanile⁶⁶⁸, mentre la pubblicazione su «Nuova generazione» della proposta, volta in primo luogo ad aprire un dibattito tra gli studenti, aveva prodotto – a detta dello stesso Raicich – «reazioni poco interessate».⁶⁶⁹ Nel febbraio 1971, durante la prima Conferenza sulla scuola, importante tappa per la valorizzazione della battaglia della scuola all'interno delle proprie strutture, Raicich avrebbe sottolineato il disinteresse del movimento studentesco nei confronti della riforma che paradossalmente aveva contribuito a costruire:

«se il movimento non si arrocca in sé stesso, esso può conquistare sempre più a possibilità di produrre nel tessuto politico e sociale (partiti, sindacati, enti locali) la tensione specifica necessaria a una grande iniziativa, all'apertura di una vertenza nazionale, a una lotta assai aspra. Non si tratta di migliorare le catene che nella scuola e nella fabbrica ribadiscono il carattere fondamentale del sistema o di pascersi nella prospettiva di magnifiche sorti e progressive, ma di individuare un decisivo terreno di lotta, con i suoi precisi obiettivi, con i suoi strumenti, non separato e isolato ma proprio per questo rivolto a uno sbocco positivo e non a un rifiuto globale»⁶⁷⁰

Diverso appariva il quadro per ciò che riguardava le altre forze politiche. Il movimento studentesco – irrigiditosi nella compartimentazione in gruppi e, con un'accelerazione avvenuta successivamente all'attentato di Piazza Fontana, nella logica dello scontro – pur disinteressato alla riforma, ne aveva paradossalmente

⁶⁶⁷ *Ibid.*

⁶⁶⁸ Lo stesso Bufalini lamentava «la scarsa partecipazione», in particolare quella della federazione romana e della Fgci, Apc, 1968, Sezioni di lavoro, *Culturale*, mf 0548, p.058

⁶⁶⁹ Amr, II, a, 29, 44. «Nuova generazione» era il periodico della Fgci

⁶⁷⁰ Amr, II, a, 29, 45

generato le condizioni. Come lo stesso Raichich annotava, il «significato profondo» del movimento degli studenti medi consisteva nella «scoperta» e nella «presa di coscienza generalizzata» dei «termini politicamente alternativi» della realtà scolastica, sia rispetto ai modelli tradizionali, sia ai piani del centro-sinistra.⁶⁷¹

I primi segnali di apertura si erano registrati nel corso nel 1969, all'indomani dell'«ottobre rosso»⁶⁷² delle scuole secondarie. Se ancora nel novembre del 1968, al momento di stilare l'accordo programmatico del I Governo Rumor, gli accordi tra forze di maggioranza si erano soffermati su uno schema di riforma tradizionale – introduzione del «biennio unitario», ma ripartizione «a canne d'organo» del triennio)⁶⁷³, il 5 marzo 1969, in piena agitazione studentesca, in Parlamento le forze di maggioranza si accordavano su un ordine del giorno – approvato con la significativa astensione del Pci – che prevedeva un «approfondimento dell'indirizzo unitario con largo impiego di scelte opzionali in tema di riforma della secondaria superiore, riconoscendo anche al canale professionale uno sbocco universitario» e «l'accentuazione del carattere formativo ed orientativo della scuola secondaria, evitando la tendenza alla precoce preparazione professionale»⁶⁷⁴.

Successivamente alle dimissioni di Fiorentino Sullo, avvenute il 22 marzo 1969, al Ministero della P.i. subentrava Mario Ferrari Aggradi, segno, secondo Giovanni Gozzer – protagonista e attento osservatore delle politiche scolastiche di quegli anni – di debolezza e divisione interna della Dc su un tema tanto centrale della vita del Paese. Ciò obbligava il Parlamento a prendere l'iniziativa per rispondere alle mobilitazioni, aprendo al Pci spazi di azione per un'opposizione costruttiva. Sotto la sferza del movimento veniva approvata, in aprile, la riforma dell'esame di Stato – introdotta in forma sperimentale, ma destinata a restare in vigore per quasi un trentennio – che, pur

⁶⁷¹ *Ibid.*

⁶⁷² L'espressione è in Galfré, *La scuola è il nostro Vietnam*, cit., p.69

⁶⁷³ Giovanni Gozzer, *Rapporto sulla secondaria: la riforma degli istituti secondari superiori nel dibattito politico e culturale dal 1950 al 1973*, Roma, Coines, 1973, p.151. Secondo Gozzer «ancora nel 1968, quando già in varie sedi si elaboravano le nuove ipotesi di intervento sul sistema formativo, i partiti politici e l'amministrazione scolastica rimanevano prigionieri degli schemi precedenti, e non facevano se non porre in rilievo la proposta formulata negli anni 1962-65, le ipotesi del cosiddetto 'biennio unitario'». *Ibid.*

⁶⁷⁴ Giorgio Chiosso, *Scuola e partiti tra contestazione e decreti delegati*, Brescia, La scuola, 1977, p.58. Secondo Gozzer la scelta del Pci di puntare su una soluzione unitaria, aveva costretto le altre forze politiche ad adeguarsi, *cfr.* Giovanni Gozzer, *Rapporto sulla secondaria*, cit., p.48. Se è indubbio che la proposta del Pci contribuì a spostare i termini del dibattito, è anche vero che Gozzer, tecnico cattolico spesso deluso dal comportamento incerto dei suoi più diretti referenti politici, usava citare il Pci come esempio di risolutezza perché anche la Dc si dotasse di una linea più netta e univoca. Secondo il detto popolare, Gozzer «parlava a nuora perché suocera intendeva»

mantenendo il vecchio impianto gentiliano – costruito fundamentalmente intorno al rigore dell’esame finale – lo edulcorava con la riduzione delle materie d’esame e la previsione, in via limitata, di una materia a scelta dello studente.⁶⁷⁵ Successivamente, all’agitazione dei tecnici e dei professionali si rispondeva con la sperimentazione – limitata – per gli istituti professionali di un percorso quinquennale e la quinquennalizzazione degli artistici e dei magistrali⁶⁷⁶, e con la liberalizzazione degli accessi universitari.⁶⁷⁷ Quest’ultimo provvedimento, in particolare, equiparando il valore dei titoli di studio della secondaria, imponeva uno stravolgimento del dibattito sulla scuola secondaria: come notava Gozzer, diventando tutti gli indirizzi «pre-universitari», non aveva più senso parlare di biennio e triennio, ma occorreva riferirsi in maniera unitaria a tutto il settore secondario.⁶⁷⁸

La situazione sociale, oltre a modificare il quadro legislativo, accelerava l’ingresso in Italia del dibattito sul *comprehensive schooling*, che a partire dagli Usa e dal Regno Unito, spostava il centro della funzione educativa dall’attribuzione di un tipo di scuola ad ogni gruppo sociale, ad un modello meno predeterminante fondato sull’età, l’attitudine e l’abilità del singolo studente⁶⁷⁹. Al centro dei nuovi modelli, oltre ad una maggiore attenzione all’equità dei sistemi formativi, stava la consapevolezza di una crisi globale dei sistemi formativi tradizionali, resi obsoleti prima di tutto dalla rapidità dell’evoluzione tecnologica impressa dalla trasformazione

⁶⁷⁵ Legge 5 aprile 1969, n.119

⁶⁷⁶ Legge 27 ottobre 1969, n.754

⁶⁷⁷ Legge 11 dicembre 1969, n.910

⁶⁷⁸ Giovanni Gozzer, *Rapporto sulla secondaria*, cit., p.194

⁶⁷⁹ Sul cambiamento di paradigma nelle politiche educative cfr. Philip Brown, *The 'third wave': Education and the ideology of parentocracy*, «The british journal of sociology of education», n. 1, 1990, pp. 65-85. Phillip Brown si è riferito al cambiamento dei paradigmi educativi del sistema scolastico come a delle «ondate»: se la «prima ondata», avviatasi nel XIX secolo, puntava a «confermare piuttosto che trascendere le divisioni sociali esistenti», assegnando un’istruzione che confermasse il «posto predeterminato nell’ordine sociale», la «seconda ondata» invertì la tendenza. La scuola avrebbe dovuto diventare strumento di integrazione e inclusione sociale, rimediando «all’emarginazione di gruppi sociali particolari», evitando così lo «spreco dei talenti». Al contempo essa era vista in correlazione allo sviluppo economico, per cui occorreva adeguare la formazione dei giovani ai bisogni di una società segnata da un’evoluzione velocissima della tecnologia e delle comunicazioni. Cfr. anche Antonio Cobalti, *Globalizzazione e istruzione*, Bologna, Il mulino, 2006. Per il caso inglese, tra i più paradigmatici cfr. Terry Haydn, *The strange death of the comprehensive school in England and Wales*, «Research papers in education», XIX (2004), n.4. Indispensabile è infine il lavoro di Susanne Wiborg, che ha legato lo sviluppo più o meno *comprehensive* dei sistemi scolastici alle dinamiche dei conflitti di classe sviluppatasi nel corso del XIX secolo ed alle dinamiche che attraversarono i sistemi politici dei vari paesi nel corso del XX secolo, con particolare riferimento alle alleanze strette dai partiti liberali, e al ruolo più o meno centrale che ebbero i partiti socialisti e socialdemocratici, in particolare nei paesi scandinavi, in Gran Bretagna e in Germania, cfr. Susanne Wiborg, *Education and social integration: comprehensive schooling in Europe*, New York, Palgrave Macmillan, 2009.

industriale delle economie⁶⁸⁰. Le principali riviste scolastiche, in stretto contatto e in parte espressione degli uffici scuola dei partiti, riorientavano così il loro dibattito interno. «Scuola e città» metteva in critica gli errori di valutazione compiuti dal *technological forecasting* degli studi di previsione del tipo Svimez, affermando l'impossibilità di mettere in relazione semplice e diretta il livello di istruzione e categoria professionale, e invitando alla creazione di indirizzi formativi non specializzanti ma in grado di fornire «flessibilità» ai lavoratori⁶⁸¹. Anche «Formazione e lavoro» – importante rivista delle Acli diretta dallo stesso Gozzer –, ponendo molta attenzione a quanto avveniva negli altri paesi, metteva l'accento sulla necessità di adattare le strutture formative al ritmo del cambiamento tecnologico attraverso l'educazione permanente, propendendo via via, con due fascicoli interamente dedicato allo scopo, per l'introduzione del modello comprensivo anche in Italia⁶⁸².

Il varo del III Governo Rumor di centrosinistra, nel marzo 1970, favoriva un'ulteriore apertura. Al Ministero della Pubblica Istruzione accedeva Riccardo Misasi, appartenente alla sinistra democristiana, il quale si mostrò sin da subito interessato all'ipotesi di scuola secondaria unitaria portata avanti dal Pci. Il nuovo ministro si distinse dai suoi predecessori per un'immediata apertura del dialogo con i sindacati degli insegnanti e per l'impegno contestuale di avviare il processo di riforma della scuola secondaria superiore. Misasi intendeva agire in due tempi: si trattava in primo luogo di incaricare una commissione ministeriale della stesura di un piano operativo di riforma della scuola secondaria superiore, operazione che avrebbe richiesto un certo lasso di tempo; nel mentre, il ministro avrebbe predisposto una serie

⁶⁸⁰ In questa direzione andava l'opera del pedagogista americano William Kennet Richmond pubblicata nel 1967 e tradotta l'anno seguente dall'editore Armando, *cfr.* W. K. Richmond, *La rivoluzione dell'insegnamento*, Roma, Armando, 1968. *Cfr.* anche le analisi più pessimistiche di Philip Hall Coombs, tradotte in Italia da «Formazione e lavoro» allora diretta da Giovanni Gozzer, *cfr.* P.H. Coombs, *La crisi dell'educazione nel mondo*, in «Formazione e lavoro», n. 29, 1968.

⁶⁸¹ Lamberto Borghi, *Fattori sociali della riforma della scuola secondaria*, in «Scuola e città», 10, ottobre 1969. *Cfr.* anche Vittorio Telmon, *Per un nuovo liceo*, in «Scuola e città», n. 7-8, luglio-agosto 1968. Due anni dopo, in una monografia completa sull'argomento, l'autore si pronunciava per una soluzione unitaria: «a parte la sua ovvia giustificazione ideale in termini di mete finali, c'è il fatto che nella varia e difforme realtà della scuola secondaria superiore è assai difficile ritagliare dei settori, e lo è più che mai ora che l'urgenza di nuovi contenuti culturali e la pressione della *nouvelle vague* sociale rischiano di inibire l'iniziativa politica, bruciando prospettive avveniristiche solo qualche anno fa». Id., *Riforma dei licei e scuola dell'adolescente*, Firenze, La Nuova Italia, 1970, p. 116.

⁶⁸² «Formazione e lavoro», *Struttura e ordinamenti del biennio 14-16 anni*, n.30, marzo-aprile 1968 e «Formazione e lavoro», *La nuova secondaria*, n. 43, maggio-giugno 1970.

di «provvedimenti urgenti» che sarebbero serviti a sanare le contraddizioni più impellenti all'interno della scuola secondaria.⁶⁸³

Per ciò che riguarda la riforma, Misasi agì presiedendo e dando ampio risalto a quello che è stato forse il punto più alto dell'elaborazione in tema di secondaria di parte governativa: il Convegno di Frascati del maggio '70, organizzato dal Ministero della Pubblica Istruzione congiuntamente con gli esperti del CERI-OCSE. Dal Convegno emergeva un ulteriore avvicinamento verso l'ipotesi tratteggiata dai comunisti, e la constatazione unanime, da parte degli esperti intervenuti, di come la scuola italiana fosse largamente inadeguata sia dal punto di vista delle strutture, sia da quello degli ordinamenti.⁶⁸⁴ Successivamente al Convegno, con decreto del 27 maggio 1970, veniva prima istituito il Comitato tecnico per la programmazione scolastica, affidato a Giovanni Gozzer, allo scopo di preparare le *Proposte per il nuovo piano della scuola*⁶⁸⁵ pubblicate nel marzo del 1971, e dopo la pubblicazione di queste, fu

⁶⁸³ Luciano Pazzaglia, *La politica scolastica del centro-sinistra*, in Angelo Bianchi, Luciano Pazzaglia, e Roberto Sani, *Scuola e società nell'Italia unita: dalla Legge Casati al centro-sinistra*, Milano, ISU Università cattolica, 1997, pp.572-73. Il saggio di Pazzaglia è tratto da Luciano Pazzaglia, *Cattolici e scuola nell'Italia contemporanea*, ISU Università cattolica, Milano, 1992, pp.445-62

⁶⁸⁴ Gli autorevoli interventi tenuti in quella occasione indicarono alcune innovazioni necessarie di cui era auspicabile si dotasse la scuola secondaria superiore per ottemperare al suo compito formativo: una struttura unitaria articolata nel suo interno tramite un sistema di materie o attività comuni, altre opzionali, altre elettive, tali da permettere un progressivo orientamento culturale in direzioni specifiche; la possibilità di accedere ad altri corsi, successivi o collaterali, di natura specificamente professionale, forniti a livello medio dall'Ente Regione e a livello alto dall'università; una localizzazione migliore delle scuole, dei servizi di trasporto e residenziali all'interno di un medesimo comprensorio, che favorisse il diritto allo studio; la possibilità di mettere a disposizione della comunità i locali e le attrezzature scolastiche, al fine di incentivare l'educazione permanente dell'adulto; l'anticipo dell'obbligo scolastico, in modo da farlo iniziare nel quinto anno di vita e da farlo terminare nel quindicesimo; la qualificazione universitaria degli insegnanti e la cura a livello universitario della loro riqualificazione e dell'aggiornamento; soprattutto, la gestione democratica della scuola, da realizzarsi con il coinvolgimento degli studenti, delle famiglie e della società civile organizzata; la sostituzione dei programmi con degli orientamenti programmatici generali, disposti da organi misti in cui, ai rappresentanti provenienti dal Parlamento, si affiancassero dei veri e propri esperti. *Cfr. I dieci punti di Frascati*, «Riforma della scuola», XVI (1970), n.6-7. Per un'analisi approfondita del Convegno *cfr.* la tesi di laurea di Giordano Lovascio, *E la «seconda ondata» passò*, cit., pp.187-208

⁶⁸⁵ La *Proposte* si inserivano nella scia delle indicazioni fornite dal Convegno di Frascati: ivi si giudicava come largamente preferibile una scuola che consegnasse una formazione di base comune a tutti, e aprisse successivamente una serie di opzioni professionali a medio e alto livello, in vista di un adeguamento alle esigenze della produzione. Rilevava d'altronde che per poter creare una scuola di quel tipo fosse indispensabile garantire lo sviluppo fisiologico delle strutture scolastiche, la frequenza di quei gruppi e di quelle classi sociali escluse fino ad allora dalla partecipazione alla vita scolastica e una sostanziale innovazione dei processi formativi, attuata su una seria base sperimentale. Quindi il Ministero della Pubblica Istruzione non solo doveva confrontare il proprio indirizzo con le tensioni provenienti dalle grandi confederazioni sindacali, ma tenersi in contatto con la società civile, anche e specialmente a livello locale, attraverso una dialettica con i nuovi enti regionali, poiché si imponeva un processo di decentramento, rispondente tanto a motivazioni funzionali, quanto a una sempre più stretta logica di collegamento tra servizio scolastico, realtà ambientale e responsabilità dei poteri locali. *Cfr.* Ministero della pubblica istruzione, Comitato tecnico per la programmazione, *Proposte per il nuovo piano della scuola*, Istituto poligrafico dello Stato, Roma, 1971

istituita una commissione ministeriale presieduta dall'onorevole Oddo Biasini – attiva dall'aprile al novembre 1971 – con il compito di produrre un progetto di riforma della scuola secondaria.

Parallelamente, Misasi – sulla scorta dei provvedimenti già attuati da Sullo e Ferrari Aggradi – emanò una serie di «provvedimenti urgenti» volti a intervenire in una situazione scolastica sempre più conflittuale e ingestibile. A questo fine, il ministro promulgò all'inizio del nuovo anno scolastico due circolari⁶⁸⁶, volte a consentire una timida apertura partecipativa nelle scuole secondarie, e depositò alla Camera il cosiddetto disegno di «legge-ponte», vano tentativo di ritoccare l'ordinamento scolastico in base alla situazione determinatasi dopo il Sessantotto, in attesa della riforma vera e propria, fallito per le resistenze interne allo stesso partito di maggioranza e per l'opposizione dello stesso Pci, che vi vedeva un tentativo di elusione della vera riforma.⁶⁸⁷

⁶⁸⁶ Si trattava delle circolari n.375 e n.376 del 23 novembre 1970. La prima circolare prevedeva la costituzione, a fianco degli organi tradizionali, di un consiglio dei genitori, un consiglio degli studenti, un comitato scuola-famiglia. I nuovi organismi non erano però dotati di poteri deliberativi, se si esclude il comitato scuola-famiglia, dotato però di poteri solo relativamente all'assistenza scolastica e sanitaria e ad alle attività parascolastiche. Per il resto le loro funzioni erano meramente consultive. La seconda circolare normava la conduzione delle assemblee studentesche: per la loro convocazione era necessario un preavviso di tre giorni indirizzato al preside, con allegato l'ordine del giorno; era inoltre obbligatoria la presenza del preside o di un suo sostituto durante lo svolgimento delle assemblee; era infine necessario un preavviso di sette giorni e l'approvazione degli organi collegiali della scuola per l'intervento di eventuali «esperti». La reazione del Pci alle circolari fu piuttosto fredda. Esse infatti prevedevano sì l'esistenza delle assemblee, dei gruppi di studio o dei consigli degli studenti, ma «all'interno di questa impostazione e con compiti in fondo, integrativi e sussidiari»: così al consiglio degli studenti si affidava il solo compito di proporre attività culturali, artistiche o ricreative; così anche il comitato scuola-famiglia, più che rappresentare un'apertura della scuola nei confronti della società, pareva nato «dall'incontro di una vecchia e stantia tradizione, con l'esigenza di avere un docile strumento in difesa dell'ordine», cfr. Francesco Zappa, *I pilastri del ponte*, «Riforma della scuola», XVI (1970), n.11

⁶⁸⁷ Ap, Camera dei Deputati, *Disegno di legge (Norme sull'ordinamento scolastico)*, n.2908, V Legislatura, 14 dicembre 1970. La legge-ponte prescriveva: la sostituzione degli esami di settembre con corsi di recupero per gli alunni che accusassero particolari lacune; la definizione della ciclicità della scuola dell'obbligo in maniera da arginare il fenomeno della ripetenza in una fase delicata della maturazione psicologica; la sperimentazione di piani di lavoro con la partecipazione di studenti e famiglie; il prolungamento delle scuole e degli istituti magistrali a cinque anni, così che tutti gli ordini di scuola secondaria avessero la medesima durata (soprattutto dopo la già decretata liberalizzazione degli accessi all'università). Secondo il Pci, l'ambiguità del disegno stava nell'accomunare provvedimenti giusti come l'abolizione della seconda sessione, ossia gli esami di riparazione, l'istituzione di corsi integrativi, la divisione in tre cicli della scuola dell'obbligo, con altri «di diversa natura che più direttamente investono le strutture che condizionano le future riforme: si pensi al prolungamento di un anno di tutti i corsi quadriennali e in particolare dell'istituto magistrale», o la «conferma del carattere sperimentale della quinquennalità dei professionali». La conferma di «vecchie divisioni» implicita nel prolungamento dell'istituto magistrale, avrebbe cozzato dunque con l'apparente innovatività dei provvedimenti, rischiando di costituire una «riforma strisciante» che non andava nel senso dell'unitarietà propugnata dai comunisti, cfr. Francesco Zappa, *Oltre il ponte Misasi*, «Riforma della scuola», XVI (1970), n.12.

Quest'ultimo nel corso del 1970 approfondiva la discussione interna intorno al tema della secondaria, producendo successive bozze via via rimaneggiate, con un'apertura d'analisi verso le lotte studentesche e la nuova situazione economica ingenerata dai rinnovi contrattuali del 1969-70. Se l'impianto gramsciano dei dirigenti della Sezione culturale aveva sempre portato questi ultimi a interrogarsi sul rapporto tra sistema formativo e struttura economica, mai come allora la questione si era posta in termini così urgenti. Con il 1970 infatti il tasso di crescita dell'economia ricominciava a flettersi, mentre riprendevano quota i tassi di disoccupazione, a partire da quella intellettuale, che non veniva assorbita a sufficienza dal sistema produttivo. Agli inizi dell'anno Chiarante, indagando le ragioni per cui – pur in presenza di un insufficiente tasso di scolarizzazione – il fenomeno della disoccupazione intellettuale tra i giovani diplomati era in crescita, doveva rilevare la «generale e massiccia sottoutilizzazione di energie umane e materiali che è la condizione che caratterizza l'attuale sviluppo del capitalismo italiano»⁶⁸⁸.

Contemporaneamente aumentavano gli scontri intorno alle scuole, in un crescendo di tensione favorito dal clima generatosi nel paese in seguito al riapparire dello stragismo e ad un rinnovato attivismo neofascista. Era del dicembre 1970 il noto rapporto del prefetto Mazza, che avvertiva del pericolo rappresentato dai gruppi estremisti di destra, ma anche e soprattutto di sinistra e del loro radicamento nelle scuole, per la tenuta dell'ordine democratico⁶⁸⁹. Sindacati dei docenti, genitori, piccoli gruppi di studenti, stampa conservatrice, associazionismo moderato e di destra, (particolarmente rappresentativo era ad esempio il milanese Cnadsì, Comitato Nazionale Associazione Difesa Scuola Italiana, ma si assestava su posizioni simili anche l'Uciim, la ben più rappresentativa associazione dei professori medi cattolici),

⁶⁸⁸ Giuseppe Chiarante, *Dequalificazione a rimorchio*, «Riforma della scuola», XVI (1970), n.2. Secondo i dati riportati da Chiarante tra il 1964 e il 1968 gli occupati forniti di diploma di scuola media superiore erano cresciuti di poco più di 120.000 unità (da 1.248.000 a 1.372.000) e quelli forniti di laurea di meno di 50.000 unità (da 509.000 a 555.000). Nello stesso periodo i diplomati e i laureati che avevano finito gli studi erano stati in media circa 100.000 l'anno, molto oltre dunque le possibilità di assorbimento immediato del sistema produttivo. Contro un aumento dell'occupazione di circa 170.000 unità, vi era stato un aumento di circa 400.000 laureati e diplomati. Tale dato veniva confermato dalla crescita di diplomati e laureati nel complesso della popolazione disoccupata. Essi erano passati, sui disoccupati totali, dal 6,3% del 1965 al 8,3% del 1968. Sempre nel 1968, tra i disoccupati in cerca di prima occupazione, i diplomati erano il 33,4% e i laureati il 3,7%. *Ibid.*

⁶⁸⁹ Si veda G. Crainz, *Il paese mancato*, cit., pp. 373-4; Cfr. anche Vladimiro Satta, *Il rapporto Mazza. La crisi dell'ordine pubblico all'inizio degli anni Settanta*, in «Nuova storia contemporanea», n. 6, novembre-dicembre 2010. La biografia di Mazza in Giovanna Tosatti, (a cura di), *L'ombra del potere. Biografie di capi di Gabinetto e degli uffici legislativi*, Società per gli studi delle istituzioni, 2016.

iniziavano a chiedere un ritorno alla normalità degli studi. Intorno alla scuola, nutrito anche da atavici sentimenti anticomunisti, andava coagulandosi quel «partito d'ordine», così vicino all'illegalismo di destra, ben descritto da Guido Crainz, il quale si è interrogato sul significativo spostamento a destra che sarebbe avvenuto con le elezioni del maggio 1972, dopo il «biennio rosso» 1968-69.⁶⁹⁰

La risposta del Pci alle criticità che si ammassavano intorno alla scuola secondaria fu dunque principalmente rivolto a costruire un blocco di opinione favorevole alla riforma e consapevole della sua importanza, tanto dentro la propria organizzazione – che andava mobilitata più di quanto non fosse stato in precedenza –, quanto al di fuori di essa, in particolare in direzione del dibattito che animava i partiti di maggioranza. La Direzione decideva dunque per l'organizzazione di una conferenza di partito – sul modello delle grandi conferenze operaie – che non raccogliesse solo gli «addetti ai lavori», ma fosse da stimolo anche per dirigenti di federazione e per chi lavorava all'interno del sindacato, che proprio allora iniziava a dotarsi di una linea di iniziativa sulla scuola. Dopo il disorientamento patito nel 1968, la Conferenza sulla scuola di Bologna del febbraio 1971 rappresentò dunque un momento di rilancio e di ridefinizione importante per gli anni successivi.

La relazione sulla scuola secondaria veniva affidata a Marino Raicich, in un discorso che vale la pena di ricostruire perché univa la profondità della lettura storica alla lucida disamina del presente. Raicich constatava come

«lo sviluppo delle forze produttive, la spinta democratica alla scolarizzazione di massa, la messa in causa del sistema di potere, il sorgere nella società di un articolazione di poteri direttamente espressi dalla base popolare (sindacati, comitati di quartiere, Enti locali, Regioni), l'entrata in crisi dei vecchi ruoli professionali col non risolto intreccio di esigenze di estrema specializzazione e di ampliamento della cultura come fondamento generale, tutti questi elementi con la loro instabilità e col rapido succedersi di nuove fasi di sviluppo hanno rovesciato o dovrebbero aver rovesciato il tipo di discussione tradizionale sui problemi della scuola secondaria superiore, ponendo apertamente in primo piano i temi politici (rapporto scuola lavoro, rapporto lavoro intellettuale e lavoro manuale ecc.), come punto di partenza di una nuova impostazione di un piano di riforma.»⁶⁹¹

Gli stessi partiti della sinistra, «forse perché hanno delegato ai loro 'professori la ricerca e l'attività politica in tale settore» si erano attardati in tentativi di riforma all'interno della scuola concepita come istituto tradizionale. Raicich constatava come

⁶⁹⁰ Cfr. Guido Crainz, *Il paese mancato*, cit. pp. 378-80

⁶⁹¹ *Relazione di Marino Raicich alla I Conferenza di Partito sulla scuola, Nota di analisi sulla situazione della scuola media superiore e linee di orientamento per la proposta politica e legislativa del partito*, in Amr, II, a, 28, 45

il ruolo della scuola come «strumento di selezione di classe» e come «corpo separato» dalla società era stato messo in discussione grazie al contributo del movimento degli studenti, che aveva stimolato tutte le organizzazioni, compresi i partiti operai e i sindacati, la cui «assunzione di responsabilità sul terreno della scuola» era giunta «con un certo ritardo rispetto alle esigenze reali».

Non mancava una critica al movimento studentesco, o almeno a quelle posizioni ad esso interne, che partendo dal «rifiuto globale della scuola» e dal «rifiuto della strategia delle riforme» portavano alla

frantumazione della forza del movimento, che viene sospinto alla negazione di sé stesso, che viene sollecitato verso obiettivi di remota credibilità e che finisce in tal modo nel ricadere nel piccolo rivendicazionismo corporativo e nell'offrire via libera a quella *riforma strisciante* che attraverso circolari e leggi e col duplice strumento della repressione e della demagogia la classe dirigente va facendo in vista di una dequalificazione della scuola»⁶⁹²

I provvedimenti urgenti presi di Sullo, Ferrari Aggradi e Misasi erano giudicati «isolati e frammentari, [...] tipiche riforme senza spesa» che eludevano

«ogni impegno di sostanza sulla scuola, sia perché escludono consistenti interventi finanziari atti a creare strutture adatte a recepire e a consentire il nuovo, sia perché tutto il discorso resta sempre interno alla 'istituzione scuola' e non affronta i suoi rapporti con la società, cioè con la destinazione del lavoro scolastico nella prospettiva di una svolta di politica economica e sociale nella produzione e nei consumi, sia perché tutte queste proposte sono prive di qualsiasi asse culturale, ma si limitano a riverniciare il vecchio asse culturale della scuola italiana, ritoccandone solo le più stridenti incongruenze»⁶⁹³

Anche il Convegno di Frascati, giudicato «l'approdo più interessante ed avanzato cui si è giunta l'elaborazione della borghesia» non aveva perso il suo «carattere di studio distaccato» rispetto all'effettiva iniziativa del ministro Misasi, che si era attestata nella pratica – in particolare durante la discussione della legge-ponte – su posizioni più arretrate. A Frascati inoltre il «rapporto cultura e professione» era stato trattato in modo «ambiguo», «senza mai una visione esplicita del fatto che non si tratta di due elementi separati e distinti [...] ma di un nesso di teoria e pratica»⁶⁹⁴.

⁶⁹² *Ibid.* Corsivo mio

⁶⁹³ *Ibid.*

⁶⁹⁴ Su Frascati *cfr.* anche il giudizio di uno dei protagonisti diretti del convegno, il pedagogo comunista Mario Alighiero Manacorda, redattore di «Riforma della scuola», che accolse i *dieci punti* di Frascati piuttosto positivamente. In un articolo del maggio '70 Manacorda rilevava come il Convegno avesse composto brillantemente il «rapporto tra istruzione generale e formazione professionale». A suo avviso la proposta di una struttura unitaria rompeva «con l'attuale disgregazione in 3 licei, 32 istituti tecnici e decine di istituti professionali» e del resto era «già nel nostro progetto, ed è la più avanzata tra quanti sistemi esistono oggi in Europa, ivi compresi i paesi socialisti, dove si è tornati a separare, dopo otto o dieci anni di scuola comune, l'istruzione disinteressata dalla formazione professionale». Il problema di «evitare che attraverso le opzioni si ricostituiscano, all'interno della struttura unitaria, le antiche suddivisioni tra licei, istituti tecnici e professionali» si sarebbe risolto grazie alla «previsione di

La riposta del Pci doveva dunque essere una «legge cornice», che non riprendesse il modello napoleonico, «uno strumento estremamente mobile, aperto alla continua sperimentazione e ai suoi risultati, tale da non soffocare con una rigida precettività rapide possibilità di trasformazione verso nuovi sviluppi e verso nuovi rapporti con i ruoli professionali». Pilastri di tale legge sarebbero stati la «gestione sociale [...] da non confondere con la gestione autonoma», che accogliesse enti locali e sindacati all'interno del processo decisionali, ponendo così le premesse «per l'egemonia della classe operaia che diviene concretamente beneficiaria dell'uso del sapere solo e in quanto partecipa direttamente alla determinazione del suo farsi e del suo tramandarsi». E il diritto allo studio, da mettere in relazione con il «diritto al lavoro, giacché esso si traduce nel momento dell'occupazione, in reale e robusta forza contrattuale dei lavoratori, in opposizione alla perpetua tendenza del padronato alla sotto-qualifica, al deprezzamento sistematico del significato produttivo della formazione culturale.»⁶⁹⁵

Il nesso lavoro-professione era dunque risolto, all'interno della proposta comunista, nel concetto di «nuova professionalità», che alla scomparsa dei vecchi mestieri come modalità che i lavoratori avevano di farsi valere, intendeva sostituire la capacità dei lavoratori di adattarsi a differenti mansioni (polivalenza), acquisita grazie all'istruzione di base. Ciò avrebbe consentito ai lavoratori «di impadronirsi di una visione non parcellizzata della propria mansione e quindi di una capacità reale di farsi parte attiva nel dirigere e nel controllare tutto il processo produttivo».⁶⁹⁶ La scuola, alla cui gestione nel modello comunista dovevano essere chiamati a partecipare i rappresentanti sindacali, diveniva dunque uno snodo formativo permanente, «strumento generalizzato al servizio di ogni cittadino».⁶⁹⁷

La Conferenza di Bologna era dunque il punto di arrivo di un processo di elaborazione per tappe che aveva impegnato i dirigenti della Sezione culturale nel

un asse pedagogico comune, o la non rigidità in compartimentazioni cristallizzate», alla garanzia del massimo di libertà all'interno delle attività obbligatorie e opzionali» e alla «autogestione delle attività libere». D'altronde c'era il rischio che una soluzione del tipo delineato, non immettendo gli studenti direttamente nel mondo del lavoro, ma avendo appunto carattere preprofessionale, desse vita ad «una scuola libresca e scarsamente collegata con la produzione, che lasci disperdere il patrimonio di attrezzature e di competenze oggi esistenti negli istituti tecnici e professionali», mentre la preoccupazione comunista era proprio quella di garantire uno sbocco professionale soddisfacente agli studenti, di istituire un legame tra livello di istruzione di base e nuova professionalità. Cfr. Mario Alighiero Manacorda, *Secondaria '80*, «Riforma della scuola», XVI (1970), n.6-7

⁶⁹⁵ *Ibid.*

⁶⁹⁶ Renzo Stefanelli, *Condizione operaia e scuola*, «Riforma della scuola», XVIII (1972), n.1-2. Cfr. anche Giorgio Bini, *Fuori dalle strutture rigide*, «Riforma della scuola», XVI (1970), n.3

⁶⁹⁷ Raicich, *Note di analisi*, cit.

tentativo, non sempre riuscito, di assorbire il dibattito interno e di dialogare con le altre forze politiche⁶⁹⁸. La proposta di legge che ne scaturì era composta da soli 32 articoli, nell'ottica di giungere a una «legge cornice», lontana dal rigido centralismo del modello napoleonico e invece più simile a uno «strumento estremamente mobile, aperto alla continua sperimentazione e ai suoi risultati, tale da non soffocare verso nuovi sviluppi e verso rapporti nuovi con i ruoli professionali».⁶⁹⁹ Il testo ribadiva la suddivisione tra un biennio comune – obbligatorio⁷⁰⁰ – e un triennio suddiviso in quattro «campi opzionali» – scienze matematiche, fisiche, chimiche e biologiche; scienze sociali, politiche ed economiche; scienze storiche e filologiche; delle arti –, le cui discipline erano iniziate e sperimentate nel primo biennio, estese e crescenti nel triennio conclusivo tanto da occupare quasi tutto l'orario di lavoro nell'ultimo anno, e il cui studio era completato «in modo da assicurare una costante unità del momento teorico e di quello pratico dallo studio della tecnologia e dalla relativa pratica di laboratorio in settori determinati di specializzazione tecnica»⁷⁰¹. I programmi avrebbero dovuto essere, «rifondati ex-novo», preparati in forma non rigida, ma orientativa, da una apposita commissione parlamentare, in modo da consentire «la più larga sperimentazione» entro alcuni assi definiti: a) l'ancoraggio alla «corposità del reale», con la «conquista» di nozioni grazie alla ricerca personale, all'uso del laboratorio, della biblioteca, di una esperienza di studio e di lavoro «non digerita faticosamente attraverso il mnemonismo e il libro di testo», ma «conquistata sui testi, sui documenti storici e sulle esperienze di laboratorio; b) l'interdisciplinarietà, intesa come «valorizzazione dei collettivi e dei gruppi studio, la possibilità di approfondimento critico su particolari [...] gruppo di problemi, scelti attraverso la diretta consultazione tra insegnanti e studenti»; c) la «conquista delle strutture

⁶⁹⁸ Dalla pubblicazione delle *Proposte per una discussione sui problemi dell'istruzione media superiore*, «Riforma della scuola», XIV (1968), n.4, si erano succedute varie bozze, pubblicate dallo stesso Marino Raicich su «Riforma della scuola» nel marzo 1969 (Marino Raicich, *Unitaria nella struttura e nel carattere*, «Riforma della scuola», XV (1969), n.3) e nel marzo del 1970 (Marino Raicich, *Le ragioni di una proposta*, «Riforma della scuola», XVI (1970), n.3) cui va aggiunta la bozza presentata alla Conferenza di Bologna del 1971 (una sintesi è in Marino Raicich, *Nuove idee organiche anche per la secondaria*, «Rinascita», 19 marzo 1971, n.12). La proposta di legge n.3945, *Nuovo ordinamento della scuola secondaria superiore*, depositata il 18 gennaio 1972 alla Camera, venne infine pubblicata con un'ampia introduzione di Marino Raicich, *cfr. Id, La riforma della scuola media superiore*, Editori Riuniti, Roma, 1973. L'Archivio Marino Raicich conserva anche tracce del dibattito che interessò il partito nel corso del biennio 1969-71 riguardo alla riforma secondaria. *Cfr.* in particolare Amr, II, a, 24, 17 e Amr, II, a, 27, 2

⁶⁹⁹ Marino Raicich, *Le ragioni di una proposta*, «Riforma della scuola», XVI (1970), n.3

⁷⁰⁰ La proposta Raicich portava l'obbligo a 16 anni, nell'ottica di un ulteriore innalzamento dell'obbligo.

⁷⁰¹ *Nuovo ordinamento della scuola secondaria superiore*, cit., p.29

fondamentali del sapere», secondo un «asse culturale comune» fondato sulle sfere della comunicazione linguistica e non linguistica, dello sviluppo dell'organizzazione sociale, culturale e artistica, della conoscenza della natura e della tecnologia e del lavoro umano.⁷⁰²

L'esame di Stato – che negli anni Cinquanta era considerato da Raicich come «l'unica barriera contro la faciloneria e le truffe delle scuole private religiose»⁷⁰³ – veniva ora considerato, citando Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, uno strumento al servizio della «legittimazione della trasmissione dei privilegi culturali e con ciò dell'ordine costituito».⁷⁰⁴ Esso avrebbe ora dovuto consistere in una «discussione con i propri insegnanti e con un presidente estraneo che funga da commissario governativo, a garanzia del valore legale dei titoli di studio, di un'elaborazione del candidato, di una scelta, che costituisca un terreno di incontro tra la sua formazione scolastica e culturale e il suo futuro ruolo professionale»⁷⁰⁵. In quest'ottica, la riforma dell'esame presupponeva «una riforma di tutto il percorso, non più basato sul voto, ma sul lavoro seminariale, critico e non ripetitivo, e su una forma di valutazione complessiva, argomentata e orientativa, specialmente nel biennio dove alla bocciatura, va sostituita una pratica di orientamento non autoritario dello studente, verso scelte culturali e professionali più determinate, attraverso lo sviluppo di attività integrative esercitate e verificate collettivamente da studenti e insegnanti».⁷⁰⁶

La scuola diveniva uno «strumento generalizzato al servizio del cittadino», nell'ottica di sviluppare l'educazione permanente. La proposta comunista presupponeva «il pieno tempo e il pieno impiego delle strutture edilizie e didattiche oggi inutilizzate per buona parte del giorno» al fine di generalizzare «i corsi pomeridiani e serali per i lavoratori studenti, alla cui gestione sono chiamati a partecipare i rappresentanti sindacali, nonché i corsi di formazione, aggiornamento e

⁷⁰² Marino Raicich, *Nota di analisi sulla situazione della scuola media superiore*, cit.

⁷⁰³ Raicich a «L'Unità», Id., 29 ottobre 1959. Nel 1971, a garanzia della serietà dei titoli conseguiti nelle scuole private, Raicich riproponeva la vecchia battaglia per l'emanazione della legge sulla parità, cfr. Marino Raicich, *Nota di analisi sulla situazione della scuola media superiore*, cit.

⁷⁰⁴ «L'intermediazione di un determinato linguaggio, di una maniera di esporre e di porgere, lo stile 'mandarino' di certe prove, tutto ciò presuppone una base di provenienza socio economica borghese; si verifica allora un duplice e parallelo processo di espulsione e di cooptazione di classe in cui i giocano contestualmente e fanno corpo tecniche di valutazione, modelli di insegnamento contenuti culturali», *Nota di analisi sulla situazione della scuola media superiore*, cit. Il riferimento esplicito di Raicich era a Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Minuit, Paris, 1970

⁷⁰⁵ Marino Raicich, *Nota di analisi sulla situazione della scuola media superiore*, cit.

⁷⁰⁶ *Ibid.*

riqualificazione professionale». A tal fine risultava importante sviluppare la «gestione sociale» delle scuole, con l'ingresso dei sindacati nella «commissione di coordinamento» – sostitutiva del preside – composta da cinque professori eletti, due rappresentanti del personale tecnico amministrativo eletti, cinque studenti, anch'essi eletti, tre rappresentanti degli enti locali, tre rappresentanti delle organizzazioni sindacali e un presidente. In tema di educazione permanente, l'ente preposto alla formazione, riqualificazione, conversione e aggiornamento professionali, sarebbe stata la Regione, che avrebbe dovuto avocare a sé tutte le voci di bilancio e le strutture del sistema di istruzione professionale del paese, non per farne un «super avviamento», parallelo e alternativo alla scuola comune, ma per realizzare quel legame tra formazione generale e mondo della produzione che si rendeva necessario.⁷⁰⁷

Per garantire il diritto allo studio la proposta prevedeva la gratuità totale della scuola, la fornitura gratuita della fascia biennale obbligatoria del materiale di studio (libri, materiale didattico); l'organizzazione di servizi (mense, alloggi, trasporti) e la novità di un assegno di studio per «gli studenti regolarmente frequentanti che siano figli di lavoratori salariati o si trovino in condizioni di effettivo disagio economico»⁷⁰⁸. La definizione dei fabbisogni della scuola secondaria era affidata alle Regioni, che «predispongono annualmente, nel quadro del programma regionale di sviluppo e dei piani di intervento settoriale, un piano organico per quanto attiene all'istituzione, all'organizzazione e alla dislocazione territoriale degli istituti di istruzione secondaria superiore», fissando i confini dei distretti scolastici.⁷⁰⁹

La proposta di legge comunista venne presentata alla Camera il 18 gennaio 1972, un mese dopo che la Commissione ministeriale presieduta da Oddo Biasini aveva rassegnato le proprie conclusioni. Stava, in questa scelta, la volontà di raccordare la proposta al dibattito interno alle Camere, cosicché questa fungesse da sprone nei confronti del Governo e da guida del dibattito parlamentare. Come ebbe giustamente a notare Aldo Visalberghi – autorevole pedagogo, di area socialista, una delle «anime» di Frascati – i comunisti, piuttosto che contrapporre, avevano «giustapposto» la loro proposta di legge alle conclusioni della Commissione ministeriale⁷¹⁰, non senza

⁷⁰⁷ *Ibid.*

⁷⁰⁸ *Nuovo ordinamento della scuola secondaria superiore*, cit., p.25

⁷⁰⁹ *Ibid.*

⁷¹⁰ Aldo Visalberghi, *Una Riforma in Pericolo*, «Scuola e Città», XXIII (1972), n.1

risparmiare le proprie critiche⁷¹¹. Il clima politico in cui le proposte degli esperti e la stessa proposta comunista furono depositati era molto mutato rispetto alla primavera del '70, quando lo stesso Misasi si era fatto interprete dell'inedita apertura di Frascati. L'avanzata delle destre – del Msi in particolare – alle elezioni amministrative del 13 giugno 1971 aveva segnato un punto in favore di quel mondo moderato che si era mobilitato per influire sulla e nella Dc contro quegli «equilibri più avanzati» teorizzati da Moro all'indomani dell'avanzata elettorale del Pci.⁷¹² Un mondo che non aveva mancato di criticare i risultati della Commissione Biasini e delle modeste iniziative del ministro Misasi, dalla «legge ponte» alla maxi-circolare che permetteva le prime

⁷¹¹ Per la relazione finale *cfr.* Oddo Biasini, *La scuola secondaria superiore: ipotesi di riforma*, Roma, Edizioni della Voce, 1973, pp.169-214. Sebbene la relazione indicasse tra le sue finalità quella di tendere all'unificazione del sistema formativo e alla più «ampia comprensività», essa nella prescriveva, nella pratica, una sperimentazione «a campione», di tre diverse ipotesi: «una scuola onnicomprensiva quinquennale, da avviare in centri che, raccogliendo almeno 1500-2000 alunni, permettano la coesistenza, anche ambientale, di molteplici indirizzi e possano disporre di adeguate strutture, infrastrutture e personale», più simile all'ipotesi comunista; «un modello 'binario' o su 'due filoni' che assorba l'intera gamma degli indirizzi in due ambiti separati, cioè in due tipi di istituzioni differenti, articolate all'interno secondo combinazioni diverse»; infine un modello incentrato su «una struttura quinquennale unitaria che realizzi l'onnicomprendività, anche delle opzioni tipicamente professionali, per i primi due anni, e si articoli come il precedente, in diversi indirizzi, negli anni successivi». Per le obiezioni poste dal Pci alle conclusioni della commissione *cfr.* Oddo Biasini, *La lettera al Ministro*, «Riforma della scuola», XVII (1971), n.8-9; Giuseppe Chiarante, *Unificare o moltiplicare*, «Riforma della scuola», XVII (1971), n.8-9; Mario Alighiero Manacorda, *Risposta a Oddo Biasini*, «Riforma della scuola», XVII (1971), n.8-9 e infine Francesco Zappa, *Riforma secondaria: due scelte a confronto*, «Riforma della scuola», XVII (1971), n.11. Il primo dubbio del Pci riguardava lo «sperimentalismo» della commissione Biasini: «la scuola onnicomprensiva», ossia il modello tratteggiato dai comunisti, restava «un'ipotesi ottimale da sperimentare accanto ad altre ipotesi, cioè a scuole pluricomprensive con due o tre tipi di istituti», ciascuno dei quali avrebbe dovuto raggruppare «più indirizzi». La sperimentazione stessa, inoltre, non avrebbe riguardato l'intero complesso della scuola, se non dopo sei-otto anni, ma «aliquote accuratamente determinate», cioè una piccola percentuale delle scuole esistenti, le cui strutture fossero adatte ad accogliere una scuola organizzata in base ai nuovi ordinamenti. D'altronde una «sperimentazione plurima», in un paese come l'Italia avrebbe inevitabilmente aumentato «il caos della nostra scuola, anche per quanto riguarda le uscite, il riconoscimento dei titoli, l'accesso alle facoltà universitarie», rischiando di «trasformare gli alunni in cavie». In secondo luogo, se la scuola pluricomprensiva bi-canale, significava nei fatti un «consolidamento dei canali tradizionali sia pure con diversi nomi», d'altra parte nell'articolazione del biennio unitario, l'articolazione opzionale, ossia la presenza di un congruo numero di scelte, appariva «prematura e troppo anticipata». In questo senso, l'articolazione delle materie, secondo i tecnici del Pci, non rispondeva alla necessità di individuare «un nuovo principio educativo», che fosse conseguente all'abbandono del vecchio indirizzo retorico-umanistico di stampo gentiliano. Da una parte si lamentava «la tendenza a concepire la scuola onnicomprensiva come una scuola in cui coabitano il vecchio e il nuovo, l'indirizzo umanistico e l'indirizzo scientifico, la cultura disinteressata e la tecnologia, senza porsi con chiarezza il problema di una reale unificazione culturale al di là delle divisioni tradizionali»; dall'altra «il rapporto cultura-professione», fermo restando che la nuova scuola doveva escludere ogni addestramento professionale immediato, era affrontato in modo da lasciare «troppo fuori della scuola la componente professionale». Infine, la proposta Biasini non prevedeva «un controllo e una partecipazione delle forze sociali, soprattutto delle organizzazioni dei lavoratori, alla sperimentazione», al contrario della proposta comunista, la quale si basava su una «sperimentazione di massa con la più ampia partecipazione diretta degli studenti, degli insegnanti, dei centri universitari, degli Enti locali, delle organizzazioni sindacali». *Cfr.* Francesco Zappa, *Riforma secondaria: due scelte a confronto*, cit.

⁷¹² Piero Craveri, *La Repubblica dal 1958 al 1992*, cit., p.473

sperimentazioni didattiche nella secondaria,⁷¹³ a cui Misasi – divenuto peraltro bersaglio polemico dell'estrema destra nel contesto della rivolta di Reggio Calabria⁷¹⁴ – si rivolse dismettendo l'atteggiamento dialogante nei confronti del movimento, e facendo prevalere, più che la fermezza, la stanchezza e l'impotenza nei confronti di una situazione estremamente polarizzata⁷¹⁵.

A riprova del cambiamento di contesto stava l'ambiguità con cui la stessa maxi-circolare sulle sperimentazioni venne applicata nel corso del 1972, dando adito a conflitti politici di rilievo nazionale, come la bocciatura della sperimentazione messa in piedi dai docenti e dagli studenti liceo «Guido Castelnuovo» di Roma. Era questa una esperienza di rinnovamento scolastico *ante litteram*, sorta nella periferia romana, che raccoglieva molti dei frutti della pedagogia antiautoritaria del periodo – guidata dal 1962 al 1971 dal preside comunista Gianbattista Salinari – e che era stata al centro di uno scontro politico imponente tra la fine del 1971 e l'inizio del 1972. Il caso esplose con l'arresto, a fine dicembre 1971 – in concomitanza dell'elezione di Giovanni Leone con i voti determinanti del Msi – di quattro studenti, colpevoli di vari reati connessi al conflitto studentesco, seguita nel giro di qualche giorno dal recapito avvisi per «falso ideologico», «falso in atto pubblico», «omessa denuncia di reato da parte di pubblico

⁷¹³ Si trattava della circolare 20 settembre 1971 (prot.001/ STC), *Istruzioni programmatiche per l'anno scolastico 1971-72. Adempimenti didattici ed organizzativi*, in «Bollettino Ufficiale della P.I.», parte I, n. 43, 28 ottobre 1971, pp. 2649-2681. La circolare voleva offrire un «quadro organico [...] dei tempi, dei modi operativi, delle scansioni e degli indirizzi didattici che regolavano lo svolgersi della vita scolastica nell'arco del suo ciclo annuale», con l'obiettivo di «stimolare una maggiore fiducia» e di «indicare, perlomeno, un impegno diretto a togliere talune delle ragioni e delle motivazioni di tali inquietudini». Tra le «ragioni» delle «inquietudini» che attanagliavano la scuola v'era il problema della valutazione, di cui si sottolineava il carattere di «mero accertamento e verifica delle conoscenze», auspicando una maggior apertura alle soluzioni adottate nei sistemi di valutazione. *Ibid.* Per una

⁷¹⁴ Piero Craveri, *La Repubblica dal 1958 al 1992*, cit., p. 472. «Proprio nei mesi della rivolta [di Reggio Calabria] il sistema politico era sotto pressione, con la crisi del governo Rumor e la difficile trattativa per il nuovo governo di centro sinistra. Uno dei capri espiatori della rivolta, quello più preso di mira, fu il segretario del Psi, Giacomo Mancini, deputato di Cosenza, assieme al democristiano Riccardo Misasi, allora Ministro della Pubblica Istruzione, deputato di Catanzaro», *Ibid.*

⁷¹⁵ Si veda il discorso dello stesso Misasi, che assumeva in pieno la teoria degli «opposti estremismi», citato in AA. VV., *Chi insegna a chi? Cronache della repressione nella scuola*, Torino, Einaudi, 1972, p. 28-29. Secondo il Ministro era necessario «denunciare e stigmatizzare quelle manifestazioni irrazionali di violenza e disordine che, proprio per la loro concentrazione in alcune zone nevralgiche, danno almeno l'impressione di un fatto non casuale, alimentato da gruppi minoritari contrapposti, che sembrano quasi voler usare la scuola come palestra per uno scontro a più vasto raggio, favorendo una pericolosa radicalizzazione politica della stessa società italiana. [...] Le minoranze eversive non si sconfiggono certo con le riforme... l'impegno riformistico è realizzabile solo a condizione che la scuola funzioni e per difenderne il funzionamento ed isolare la violenza si può essere costretti in casi estremi ad altri organismi statali che ne garantiscano l'ordine pubblico», *Ibid.*

ufficiale» nei confronti di 24 docenti del liceo, tra coloro che erano stati più attivi nella sperimentazione didattica⁷¹⁶.

Quello del Castelnuovo – in conseguenza del carattere rinnovatore impresso da Salinari – diveniva rapidamente un caso simbolo, in cui confluivano spinte diverse e contrapposte. Ivi le difficoltà a costruire un rapporto pedagogico costruttivo tra docenti e studenti sublimavano immediatamente, a causa del carattere «riformato» della scuola e del nome di Salinari, nello scontro a sinistra tra extraparlamentari e Pci. Nonostante l'apertura pedagogica impostata dalla gestione di Salinari infatti, nel 1970 il rapporto tra gli studenti e il preside comunista si era incrinato, terminando a dicembre di quell'anno con l'occupazione della palestra da parte di un gruppo di studenti, in polemica con una partecipazione al governo della scuola ritenuta burocratica e limitante. L'episodio, unito alla reazione degli insegnanti di destra organizzati nei sindacati autonomi, aveva spinto il preside a rassegnare le dimissioni – poi ritirate su pressione della comunità scolastica⁷¹⁷ – ed a chiedere il pensionamento anticipato – anche per il sopraggiungere di problemi di salute – nell'ottobre del 1971. Per il Pci era un effetto dell'esasperazione dovuta all'inerzia del governo, ma anche dell'«avventurismo dei gruppi»⁷¹⁸, per la destra, la prova del fallimento della gestione democratica del liceo⁷¹⁹.

Da tempo il «Castelnuovo» era infatti oggetto del nuovo attivismo del Msi almirantiano volto a consolidare, da un lato, il proprio ruolo guida nello scacchiere neofascista, ma allo stesso tempo disposto a qualificarsi tra i ceti medi e medio-alti spaventanti dai disordini sociali, ben al di là del proprio bacino tradizionale di

⁷¹⁶ Nello specifico gli studenti erano imputati di aver oltraggiato dei professori di destra. Uno di loro era ex-ufficiale repubblicano, che i giovani avrebbero voluto rimuovere dal consiglio di presidenza, facendo ricorso a cortei interni all'istituto e blocchi delle loro lezioni. Erano inoltre accusati di aver danneggiato un muro che separava il «Castelnuovo» dal neonato liceo XXII, che secondo molti nasceva proprio per «dividere e controllare la contestazione studentesca»; di aver sottoposto contro la sua volontà un coetaneo ad un «processo maoista» accusandolo, con minacce, di essere un picchiatore fascista, *cfr. Arrestati tre studenti del liceo Castelnuovo di Roma*, «Corriere della Sera», 29 dicembre 1971 e *Quattro studenti arrestati per fatti accaduti due mesi fa*, «L'Unità», 29 dicembre 1971. La vicenda è ricostruita, oltre che da tutta la stampa nazionale, nel libro-inchiesta AA. VV, *Chi insegna a chi?*, cit., pp. 195-219. *Cfr.* inoltre Monica Galfrè, *Tutti a scuola*, cit., pp. 239-248, che inserisce coerentemente le vicende dentro la generale storia della scuola italiana. In particolare si accusavano i professori di non aver segnato le assenze correttamente, quando i giovani partecipavano ad assemblee e manifestazioni, e di non aver denunciato fatti avvenuti all'interno della scuola, come nel caso in cui un giovane di destra era stato minacciato pubblicamente. Al «Castelnuovo», nonostante il clima di tensione provocato dal collettivo studentesco, la polizia non era mai stata chiamata per risolvere la situazione.

⁷¹⁷ *Professori genitori e studenti chiedono a Salinari di tornare*, «L'Unità», 9 dicembre 1970.

⁷¹⁸ Si veda le prese di posizione di Gianbattista Salinari riportate su «L'Unità» dell'8 e 9 dicembre

⁷¹⁹ Giampaolo Pansa, *Un preside se ne va*, «La Stampa», 8 ottobre 1972

consensi.⁷²⁰ L'ambito scolastico si prestava perfettamente a questa doppia strategia, perché in grado di stimolare la parte più moderata del paese, e far degenerare immediatamente le tensioni in violenze, data la forza che aveva nel contesto scolastico la sinistra extraparlamentare, ben disposta ad accettare il livello fisico dello scontro.⁷²¹ E sul caso Castelnuovo si fece sentire una pressione di stampo conservatore più interna all'istituzione, come quella dei sindacati autonomi, dei genitori moderati organizzati nel Cnadsì, o dell'alta burocrazia, che chiedevano un intervento più deciso del ministro e manifestavano una decisa insofferenza verso la contestazione studentesca e l'estrema politicizzazione delle vicende scolastiche.⁷²² L'intervento del ministro, volto a dare una risposta in primo luogo a chi lo accusava di essere ostaggio dell'estremismo di sinistra, ammetteva l'incapacità di risolvere un problema considerato ormai di ordine pubblico e quindi legittimando «l'intervento di altri organi dello Stato».⁷²³

La vicenda, letta dal Pci come l'emblema della svolta conservativa del ministro Misasi, si poneva simbolicamente a chiusura di un periodo di importanti possibilità per la recezione delle istanze di rinnovamento da parte del quadro politico. Vi si poteva leggere in contropunto il fallimento dell'obiettivo del Pci di valorizzare il movimento studentesco all'interno della strategia delle riforme e l'inaridimento della spinta al cambiamento scolastico dal movimento stesso indotta, assorbita da quel

⁷²⁰ Sulla strategia del MSI nei primi anni settanta cfr. G.S. Rossi, *Alternativa e doppio petto. Il MSI dalla contestazione alla destra nazionale (1968-1973)*, Roma, Istituto di studi corporativi, 1992. Oggetto di una vera e propria campagna stampa da parte del Msi romano, il Castelnuovo veniva dipinto quale «tipico esempio del teppismo marxista tollerato dalla viltà del regime», con un aggravarsi dell'attivismo neofascista nel corso del 1971. Grazie a Lanfranco Rosso ho potuto visionare i materiali del Gabinetto Misasi conservati presso l'Archivio di Stato. La quantità di ritagli stampa dei giornali della destra come il «Il Candido», «Il Tempo» o il «Il Giornale d'Italia» ivi conservati sul «caso Castelnuovo», rende lampante il polverone mediatico sollevato dagli ambienti legati alla destra neofascista, cfr. ACS, *Ministero Pubblica Istruzione, Gabinetto Misasi*, b.41, f. 1143, Roma. Liceo scientifico «Castelnuovo». *Funzionamento*. Impossibile riportare la quantità di aggressioni e violenze avvenute intorno alle scuole secondarie nei primi anni settanta che sono osservabili dallo spoglio della stampa quotidiana. Proprio nei giorni dei fatti del Castelnuovo usciva sulle pagine dell'«Unità» un *Calendario della violenza dai primi di gennaio a oggi* con editoriale di Giuseppe Chiarante, *Chi vuole il disordine nella scuola?*, «L'Unità», 17 febbraio 1972. Sulla supposta vicinanza tra neofascisti e forze dell'ordine: *I poliziotti proteggono provocazione squadriste*, «L'Unità», 16 gennaio 1972.

⁷²¹ Guido Panvini, *La pianificazione della violenza*, in Angelo Ventrone, (a cura di), *I dannati della rivoluzione. Violenza politica e storia d'Italia negli anni Sessanta e Settanta*, EUM, Macerata 2010.

⁷²² Il Cnadsì chiese provocatoriamente la chiusura del liceo per l'intero anno. L'Uciim invitava il ministro Misasi e a non tacere, mentre l'alta burocrazia scolastica riteneva necessario «necessario un accenno esplicito al clima di violenza e di intimidazione esistente nel liceo Castelnuovo [...] tanto più grave che questo stia avvenendo nella scuola dove si erano tentati gli esperimenti più permissivi». In ACS, *Ministero Pubblica Istruzione, Gabinetto Misasi*, b. 41, f. 1143.

⁷²³ Felice Froio, *Discorso di Misasi sul «Castelnuovo»*, «La Stampa», 12 gennaio 1972; *No alla violenza nelle scuole*, «Corriere della Sera», 12 gennaio 1972. Per il Pci in questo modo Misasi giustificava arresti e denunce, cfr. *Misasi giustifica arresti e denunce*, «L'Unità», 12 gennaio 1972.

«muro di gomma» così ben descritto da Bruna Cordati⁷²⁴. Il ritorno al centrodestra con il I Governo Andreotti e le elezioni del maggio 1972, che segnalavano uno spostamento consistente dell'opinione moderata verso destra, si traducevano nella chiusura, temporanea, ma esiziale per l'ottenimento di risultati politici consistenti e immediati, di quella finestra di possibilità apertasi con il Sessantotto. Del periodo 1968-72 restava la tenuta elettorale del Pci e la proposta Raicich, che avrebbe svolto un ruolo centrale nella seconda metà degli anni Settanta.

⁷²⁴ Bruna Cordati, *Il muro di gomma*, cit.

Capitolo V. Cambiamento senza riforma (1972-1975)

1. Una pausa di riflessione

Con il 1972 il consenso intorno alle riforme della scuola, nel caso del ddl 612 sull'Università sul punto di tradursi concretamente in legge, subì una brusca frenata. Problemi oggettivi di carattere internazionale si intrecciavano allora con una situazione interna che allontanava la possibilità della riforma organica dell'istruzione. Se lungo gli anni del boom economico a prevalere era stata l'idea della programmazione, negli anni Settanta – con un'accelerazione dovuta allo *shock* petrolifero del 1973 e al manifestarsi della recessione mondiale – quell'idea si appannava rendendo il quadro più incerto. Come ha scritto Monica Galfrè, «il binomio scuola e progresso [era] sostituito dal suo opposto, scuola e crisi»⁷²⁵.

A partire dal 1972, con il breve ritorno al neocentrismo, prendevano vita processi destinati a incidere profondamente sul tessuto sociale su cui il Pci fondava la sua forza. Dal 1973 si attuavano le svalutazioni competitive, che consentivano alle aziende esportatrici di continuare a vendere all'estero, ma nel complesso si aggravava la riduzione del tasso di accumulazione – ossia degli investimenti –, favoriva la segmentazione del mercato del lavoro tra un centro composto da lavoratori maschi e una periferia composta da donne, giovani via via più scolarizzati, donne e anziani, e impediva all'Italia (con poche eccezioni dovute alla gestione industriale pubblica del passato), di collocarsi sul piano internazionale nel settore dei prodotti più avanzati (e dunque di assorbire forza lavoro qualificata). Inoltre l'aumento dell'inflazione che operava con la svalutazione consentiva di mantenere alti i margini di profitto, ma generava aumenti dei prezzi a volte intorno al 20%⁷²⁶.

Dal punto di vista governativo le politiche deflazionistiche attuate, più o meno velatamente, per contenere la spesa pubblica, erano negate tanto da un atteggiamento volto a favorire spinte corporative – in particolare nella pubblica amministrazione – quanto dall'estensione oltre ogni limite delle sovvenzioni all'economia statale o di crediti agevolati a quella privata. Ciò avveniva però al di fuori di qualsiasi politica programmatica, con il solo scopo di garantire bacini di consenso, salvando imprese

⁷²⁵ Monica Galfrè, *Tutti a scuola*, cit., p.249

⁷²⁶ Riccardo Bellofiore, *I lunghi anni Settanta. Crisi economica e integrazione internazionale*, in Luca Baldissara (a cura di), *Le radici della crisi. L'Italia tra gli anni Sessanta e Settanta*, Carocci, Roma, 2001, pp.57-102

in via di fallimento o creando occupazione in zone depresse, ma senza alcun effetto volano sull'economia circostante⁷²⁷. Prendeva corpo allora quel rapporto di collusione tra ceto dirigenziale pubblico e industria privata, che sarebbe rimasto impresso nel luogo comune della Prima Repubblica. La crisi petrolifera aggravava il quadro, perché oltre ad avere effetti diretti sull'economia, consentiva di puntare il dito sul «costo delle riforme»: il «codice di austerità» in 16 punti introdotto, con il ritorno del centro-sinistra, alla fine del 1973 (divieti di circolazione, introduzione di limiti di velocità, l'aumento del prezzo della benzina, la chiusura anticipata di alcuni esercizi pubblici), non puntava tanto a realizzare una correzione strutturale della politica economica, quanto a produrre un effetto psicologico. Colpendo la quotidianità degli italiani, esso diffuse quell'adagio del «viviamo al di sopra dei nostri mezzi», il cui compito ultimo era quello di giustificare la compressione della domanda interna, in particolare della spesa sociale e del tetto del disavanzo già fissato a 7400 miliardi. La Malfa, tra i principali artefici di tale politica, nel 1974 contraeva insieme a Carli un prestito con l'Fmi impegnando il paese in una politica deflazionistica e «blindando» il contenimento della spesa⁷²⁸.

Questa necessità non poteva non avere un effetto diretto su una situazione scolastica fortemente squilibrata. Pur in presenza di bassi tassi di scolarizzazione e di una vasta diffidenza giovanile nei confronti di un'istituzione che non offriva né spazi di autonomia né occasioni di crescita⁷²⁹, veniva accolta da settori sempre più ampi dell'arco politico di maggioranza, le tesi della «scuola parcheggio», per cui l'apertura indiscriminata degli accessi all'Università consentiva a una massa crescente di giovani di rimandare l'ingresso nel mondo del lavoro. Nel 1974 usciva il celebre saggio di Marzio Barbagli, che legava la crescita della scolarizzazione secondaria e superiore agli alti tassi di disoccupazione intellettuale e di analfabetismo, costanti della storia dell'Italia unita, a loro volta riflesso di un sistema produttivo arretrato. Un'ipotesi che, pur avendo il pregio di indicare nella questione produttiva la causa ultima della disoccupazione intellettuale, legava in maniera troppo unidirezionale i tassi di

⁷²⁷ Guido Crainz, *Il paese mancato*, cit., pp.527-33

⁷²⁸ Piero Craveri, *La repubblica dal 1958 al 1992*, p.492 e segg.

⁷²⁹ Così rappresenta l'Italia il settimanale «Times Educational Supplement», che nel 1973 diede al numero dedicato all'Italia l'eloquente titolo *Elitism and Chaos*. La crescita esponenziale della scuola contrasta con le cifre della mortalità scolastica, ancora alta anche nel settore dell'obbligo: solo 16 iscritti su 100 alle elementari arrivano alle medie superiori, il 40% degli alunni non consegue la licenza media e oltre due milioni e mezzo di persone nella coorte d'età compresa tra i 14 e i 19 anni non frequentano alcun tipo di scuola, il che conferma il carattere selettivo dell'istruzione, cfr. Monica Galfré, *Tutti a scuola*, cit., p.251

scolarizzazione in crescita con la difficile situazione occupazionale, favorendo tanto le ipotesi descolarizzatrici che prendevano piede a sinistra del Pci, quanto, paradossalmente, il progetto di contenimento della spesa in istruzione, portato avanti dalla destra economica e politica⁷³⁰.

Di quest'ultima visione si fece apertamente portavoce il governo Andreotti-Malagodi, tramite in particolare il nuovo ministro dell'istruzione Oscar Luigi Scalfaro. La direzione impressa dal governo neocentrista, insediatosi nel giugno del 1972, fu immediatamente volta a riassorbire il deflusso di voti andati a destra, imprimendo una svolta conservatrice alla politica scolastica: ne furono dimostrazione i tentativi di regolamentazione delle assemblee nelle scuole, l'innalzamento del limite di alunni da 25 a 30 per classe o la proposta di reintroduzione del latino nella scuola media⁷³¹. Il pdl 612 sull'università, che fu oggetto di un tentativo di ripresentazione del Psi e del Psdi, cadde nel vuoto. Nel marzo del 1973, in risposta alla ripresentazione, da parte del Pci, della propria proposta di riforma dell'Università e di una serie di progetti di legge su diritto allo studio, docenza e organi di governo con caratteri di urgenza, il ministro Scalfaro presentava due disegni di legge, il 1012 e il 1013, che arretravano rispetto alle formulazioni del pdl 612 approvato al Senato due anni prima. Spirito centralistico, gerarchizzazione del ruolo docente, ritorno alla netta distinzione tra due gruppi di materie, limitazioni al diritto allo studio ed espliciti riferimenti al numero chiuso come soluzione al «sovraffollamento» delle università, davano la cifra di un provvedimento restauratore.

Sulla secondaria, vero nodo gordiano delle politiche scolastiche, il dicastero di Scalfaro attuava quello che era percepito da tutti i commentatori scolastici come un «ritorno indietro». Per Gozzer, esso intendeva «presentare un progetto ricalcato, in fondo, sulla scia delle proposte del 1965, ma dichiarando e dimostrando che si trattava solo della traduzione concreta e rispettosa delle proposte Biasini»⁷³². Marino Raicich, segnalava come «alle tensioni accumulate in lunghi anni nella nostra scuola e nella nostra società [...], il centrosinistra [aveva] risposto con analisi teoriche (anche

⁷³⁰ Marzio Barbagli, *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico*, cit. in Monica Galfrè, *Tutti a scuola*, cit., pp.251-2

⁷³¹ Per il Pci il governo Andreotti, accogliendo tra i ministri i membri storici della destra democristiana, raccolta intorno alla corrente denominata «Centro», rappresentava una «provocazione consapevole nei confronti dell'opinione pubblica democratica», Luigi Pavolini, *Chi sono gli uomini scelti per formare il nuovo governo*, «L'Unità», 28 giugno 1972. Cfr. anche Id., *L'impronta di destra del governo aggravata dalla scelta dei ministri*, Ivi.

⁷³² Giovanni Gozzer, *Rapporto sulla secondaria*, cit. p.279

pregevoli, talora, ma sempre collocate nel limbo) e con atti politici settoriali e demagogici, aggravando in sostanza il processo di degenerazione»⁷³³. Su questa situazione faceva «leva il governo Andreotti nel proporsi come sostanza l'efficientismo». Esso era il riflesso di una «angoscia» della Dc «di fronte a una politica di riforme che avrebbe significato un rapporto nuovo con [...] il Partito comunista italiano» e che comportava «il riemergere nel suo seno di quelle voci più schiettamente conservatrici [...] fino ad allora rimaste in seconda linea».⁷³⁴ Mentre il Pci aveva presentato, nel giugno 1972, lo stesso progetto già presentato a gennaio, la proposta Scalfaro, presentata il 4 aprile 1973, pur richiamandosi superficialmente al linguaggio della Commissione Biasini, in realtà ne invertiva gli scopi: essa soddisfaceva alcune richieste della scuola non statale; limitava fortemente i passaggi da un «campo opzionale» all'altro all'interno del triennio, ripercorrendo la tradizionale struttura a canne d'organo; cercava di contenere, attraverso l'introduzione di «criteri di omogeneità», la dilatazione delle iscrizioni universitarie, esplosa, a parere dei responsabili del progetto, come conseguenza della legge 910; demandava a decreti del Ministero sia la definizione delle materie – comuni, opzionali e complementari – sia la loro organizzazione, sia tutto l'ambito dell'istruzione degli studenti lavoratori.⁷³⁵

I disegni di legge di Scalfaro si perdevano in un nulla di fatto, cadendo insieme al governo che li aveva presentati. Pressato a sinistra da un conflitto sociale che raggiungeva nuovi picchi di partecipazione, e privo di adeguato sostegno parlamentare, nel giugno 1973 il Presidente del Consiglio Andreotti dava le dimissioni. A favorirne la caduta era stato il combinato disposto del ritiro dell'appoggio da parte del Pri, e degli accordi di Palazzo Giustiniani, con cui i due leader Dc Moro e Fanfani avevano definito gli equilibri di corrente evitando lacerazioni interne in vista del XII Congresso, che definiva i limiti delle alleanze del partito cattolico, a destra con i liberali e a sinistra con i socialisti. A luglio si formava dunque un nuovo governo di centrosinistra guidato da Mariano Rumor, mentre l'incarico della Pubblica istruzione

⁷³³ Marino Raicich, *La riforma della scuola media superiore*, cit., p.XVIII. Per Raicich, la liberalizzazione degli accessi universitari, non essendo stata accompagnata da una riforma complessiva, consentiva al governo di prendere «due piccioni con una fava». Essa da un lato strumentalizzava la scolarità facendone un «serbatoio» per attenuare e rinviare il crescente problema della disoccupazione giovanile, dall'altro veniva incontro a una richiesta del movimento studentesco, che poteva a sua volta diventare oggetto di polemica da destra e dunque un motivo per ritardare ulteriori interventi di riforma strutturale del sistema formativo.

⁷³⁴ Ivi, pp. XIX-XX

⁷³⁵ Ap, Camera dei Deputati, *Disegno di legge (Norme per la riforma della scuola secondaria superiore)*, n.1975, VI Legislatura, 4 aprile 1973

veniva conferito a Franco Maria Malfatti, che lo avrebbe conservato ininterrottamente fino al marzo del 1978. Le particolari condizioni in cui era caduto il governo Andreotti imponevano a Malfatti sul piano delle politiche scolastiche e in particolare della secondaria superiore, una «pausa di ripensamento»⁷³⁶: come si vedrà meglio nel terzo paragrafo di questo capitolo, lo scollamento delle Acli, unita alla perdita dell'appoggio incondizionato da parte della Cisl – che veniva inglobata nell'iniziativa di riforma globale scolastica impostata dalla Federazione Cgil-Cisl-Uil – e l'iniziativa politica delle sinistre e del Pci in particolare, imponevano in un settore come quello scolastico in cui la Dc era stata tradizionalmente forte una iniziativa politica del partito volta al recupero dell'unità interna⁷³⁷. Nel frattempo, pur di non lasciare al Pci l'iniziativa sul terreno della riforma, grazie anche all'approvazione della legge delega 477 del 1973 e al successivo DPR 419/74, Malfatti autorizzava un allargamento a tutto lo stivale delle sperimentazioni del cosiddetto «biennio unitario» – redatte direttamente dal ministero – portandole, nell'anno scolastico 1974-75, a circa un'ottantina.⁷³⁸

Gli anni compresi tra il 1972 e il 1975 sono stati dunque considerati dalla storiografia come anni di in cui l'iniziativa di riforma per via parlamentare fu prima frenata e poi posta di fronte a un ripensamento più complessivo da parte dei partiti. Anche il Pci, pur contestando l'assenza di iniziativa da parte del Governo e l'idea per cui la scuola fosse un «costo» puramente improduttivo, iniziò a modulare una richiesta di riforma e di programmazione strutturale con provvedimenti di carattere urgente⁷³⁹.

⁷³⁶ Vittorio Telmon, *La scuola secondaria superiore*, in Mario Gattullo e Aldo Visalberghi, a cura di, *La scuola italiana dal 1945 al 1983*, Scandicci, La Nuova Italia, 1986, p.158.

⁷³⁷ Giorgio Chiosso, *Scuola e partiti tra contestazione e decreti delegati*, cit., p.27 e ss. Il XII Congresso del 1973 segnava una ripresa del discorso scolastico della Dc, ove Fanfani decideva per l'affidamento dell'Ufficio scuola a Vittorio Cervone. L'iniziativa scolastica del partito cattolico sarebbe culminata nel convegno del 30 ottobre – 3 novembre 1974. *Ibid.*

⁷³⁸ Ho tratto queste informazioni dalla tesi di dottorato di Giordano Lovascio, *Governare il cambiamento. Sperimentazione e società nella scuola superiore italiana tra anni Settanta e Ottanta*, Università degli Studi di Urbino Carlo Bo, 2020, pp.67-8

⁷³⁹ Cfr. in particolare la risoluzione della Direzione del Pci del 20 settembre 1972, pubblicata su «L'Unità» del 21 settembre 1972. «Deve essere rovesciata l'impostazione che vede nell'espansione scolastica solo una spesa da sopportare [...] la scuola [...] si colloca a uno dei primi posti fra i grandi bisogni collettivi che [...] possono e debbono diventare [...] volano di un nuovo e diverso sviluppo produttivo. [...] Ciò non significa, ovviamente, che non si pongano problemi di costi, di scelte, di compatibilità, sia nell'ambito della programmazione generale sia nell'ambito della politica scolastica». *Ibid.* I provvedimenti urgenti richiesti riguardavano: a) un'azione energica contro il caro-libri; b) l'accelerazione delle opere di edilizia scolastica attraverso uno sveltimento delle procedure, fondato sull'intervento programmatico delle regioni e i poteri decisionali degli enti locali; c) lo sviluppo della democrazia nelle scuole tramite la gestione sociale; d) l'impegno a generalizzare la scuola dell'infanzia e a introdurre il tempo pieno nella scuola di base; e) l'avvio immediato della discussione sulla riforma della scuola media superiore; f) il rilancio di una politica di riforma dell'università, a partire dalle questioni urgenti della democratizzazione degli organi di governo e del reclutamento del personale; g)

D'altra parte lo sforzo di elaborazione coagulatosi nelle Conferenze di partito sulla scuola del 1971, del 1973 e del 1974 – che attrasse sul Pci l'interesse dei più attenti osservatori delle politiche scolastiche⁷⁴⁰ – faceva il paio con il tentativo di allineare le proposte e l'azione di massa del partito alla proposta del *compromesso storico*.

Quest'ultima, come si è visto nel capitolo precedente, trovava fondamento in un graduale processo di revisione strategica avviato nel 1970, che aveva avuto un primo momento di specificazione nel XIII Congresso del partito del marzo 1972, ove fu ipotizzato l'ingresso del Pci nella maggioranza di governo, qualora si fosse stati in presenza di una «emergenza democratica» e di un «programma riformatore». In seguito al *golpe* cileno del settembre 1973, il neo-segretario eletto Enrico Berlinguer propose dalle pagine di «Rinascita» un *compromesso storico* tra tutte le forze «popolari e democratiche», Dc compresa. Tale proposta trovò un momento di attuazione pratica nell'annuncio di una «opposizione di tipo diverso» al nuovo governo di centro-sinistra guidato da Mariano Rumor (1973) e fu infine formalmente acquisita durante il XIV Congresso del marzo 1975.⁷⁴¹ La situazione economica e sociale del paese dava dunque fiato, tra i dirigenti del partito, al paradigma della «crisi», che era prima di tutto crisi incipiente dello Stato, cui il movimento operaio era chiamato in un «ruolo politico di supplenza». In questo senso, tra il 1972 e il 1975, si dispiegava la strategia di Berlinguer, fondata sullo scambio tra concessioni economiche – ossia sulla moderazione nelle rivendicazioni salariali – e contropartite politiche – ossia sul riconoscimento e la legittimazione del Pci nell'area di governo⁷⁴².

Secondo tale concezione, il conflitto sociale, da cui il Pci pure aveva tratto importanti vantaggi politici – i suoi iscritti passavano da 1.502.862 nel 1968 a 1.623.082 nel 1973, ma bisogna considerare il travaso di militanti dal Psiup avvenuto nel 1972⁷⁴³ – diventava oggetto di diffidenza e veniva ridotto in funzione meramente agitaria, subordinata al raggiungimento di un diverso equilibrio parlamentare,

la revisione dei corsi abilitanti per gli insegnanti come avvio di un nuovo e più democratico sistema di formazione e periodico aggiornamento del corpo docente e la fine del «fuori ruolo».

⁷⁴⁰ Nel 1973 Giovanni Gozzer descriveva il Pci come «l'unica eccezione» alla «banalizzazione» dei problemi scolastici, Id., *Rapporto sulla secondaria*, cit., p.14 e segg. A partire dal 1975 il Pci divenne uno dei principali bersagli polemici degli editoriali del democristiano Alfredo Vinciguerra, fondatore della rivista «Tuttoscuola», nata proprio in quell'anno. Nel suo saggio del 1977 sui partiti politici, Giorgio Chiosso studiava attentamente il Pci in quanto portatore di novità all'interno delle politiche scolastiche, Id., *Scuola e partiti*, cit., p.73 e segg.

⁷⁴¹ Roberto Gualtieri, *Il Pci, la Dc e il «vincolo esterno»*, cit., p.75

⁷⁴² Giovanni Gozzini, *Il Pci nel sistema politico della Repubblica*, in Roberto Gualtieri, a cura di, *Il Pci nell'Italia repubblicana. 1943-1991*, Roma, Carocci, 2001, p.119 e p.136

⁷⁴³ Celso Ghini, *Gli iscritti al partito e alla Fgci*, cit., p.237

anziché in funzione concretamente trasformatrice⁷⁴⁴. Tale orientamento informò direttamente le politiche scolastiche, improntate a un'opposizione «di tipo diverso», più propositiva, che costringesse i democristiani alla collaborazione «delle grandi forze democratiche e popolari, dei cattolici, dei socialisti e dei comunisti»⁷⁴⁵.

Tale scelta avrebbe influenzato direttamente la storia della scuola, anche negli anni compresi tra il 1972 e il 1975, che, pur in presenza di una scarsa iniziativa legislativa, non furono un periodo di vuoto, ma di importanti novità. Dopo un'ondata di modificazioni settoriali indotta dalle lotte studentesche, a partire dal 1972 furono infatti principalmente i sindacati, gli Enti locali e la vita stessa della scuola – localmente animata da una spinta partecipativa – a trasmettere un «cambiamento senza riforma»⁷⁴⁶ a tutto l'edificio, di cui il Pci si candidò ad essere il principale beneficiario politico.

2. La «supplenza sindacale»: le 150 ore

Nello specifico, l'ondata di conflittualità scaturita con il Sessantotto era stata principalmente intercettata dalla Cgil e dalle altre Confederazioni. Il tasso di sindacalizzazione – sul totale dei lavoratori – era letteralmente schizzato verso l'alto. Solo la Cgil, che nel 1968 organizzava il 19,2% dei lavoratori e il 15,7% dei metalmeccanici, nel 1973 arrivava a organizzare il 25,2% dei lavoratori e il 24,2% dei metalmeccanici, un incremento registrato anche dalla Cisl che nello stesso periodo passava dal 12,6% al 16,2% sul totale dei lavoratori e dal 9,9% al 13,9% sul totale dei metalmeccanici⁷⁴⁷.

Era il riflesso di un'accresciuta forza del sindacato, che aveva la sua ragion d'essere nel rapporto, spesso difficile e conflittuale, tra una forte – e spesso rabbiosa – spinta di base, e i vertici sindacali. A partire dal 1970, all'indomani di un rinnovo contrattuale che segnava importanti vittorie, i sindacati decisero di adoperare la forza

⁷⁴⁴ Giovanni Gozzini, *Il Pci nel sistema politico della Repubblica*, cit., p.119

⁷⁴⁵ Alessandro Natta, *Un'opposizione di tipo diverso*, «Riforma della scuola», XIX (1973), n.6-7. A partire dal 1974, apparvero lunghi articoli che analizzavano il rapporto tra Democrazia Cristiana e scuola: cfr. Giuseppe De Santis, *I cattolici e la scuola*, «Riforma della scuola», XX (1974), n.2. Cfr. anche Francesco Zappa, *La riforma della Democrazia Cristiana*, «Riforma della scuola», XX (1974), n.12. che trattava della conferenza democristiana sulla scuola, tenutasi a Firenze dal 30 ottobre al 3 novembre dello stesso anno. A partire dall'agosto-settembre del '75 e, nello stesso periodo, per i due anni successivi, la rivista dedicò un fascicolo monografico al rapporto tra le grandi culture «popolari» – comunista, cattolica e «di terza forza» – e la pedagogia.

⁷⁴⁶ Cfr. Marcello Dei, *Cambiamento senza riforma*, cit.

⁷⁴⁷ Elaborazione di dati sindacali e dati ISTAT riportati in Alessandro Pizzorno, *Lotte operaie e sindacato: il ciclo 1968-1972 in Italia*, vol.VI, pp. 7-45, Bologna, Il Mulino, 1978

acquisita estendendo la propria azione su altri temi oltre quello del contratto, incalzando direttamente il governo. Nel marzo di quell'anno le confederazioni inviavano una lettera a Rumor chiedendo un incontro per discutere di quattro argomenti di riforma: il fisco, la politica della casa, la sanità e i trasporti. Fu una prassi che si sarebbe ripetuta negli anni a venire, quella che Gino Giugni ha descritto come una «supplenza sindacale» nei confronti di un sistema politico bloccato, e che coinvolse anche il terreno scolastico.⁷⁴⁸ Grossomodo a partire dal 1971, la questione scolastica smise di essere delegata al sindacato scolastico, per diventare oggetto di interesse diretto da parte delle Confederazioni sindacali e – fenomeno di particolare rilievo – delle categorie di lavoratori industriali più combattive.

L'impatto dei lavoratori industriali con la questione scolastica partiva da una situazione di disagio concreta, quella degli studenti lavoratori, particolarmente acuta nelle grandi metropoli industriali del Nord Italia. Il fenomeno – affatto rilevato dalle statistiche, ma che nel 1973 era stimato in circa il 50% degli studenti delle scuole secondarie – era stato oggetto di un'inchiesta condotta a partire dal 1964 dal gruppo parlamentare comunista di Torino, da membri del Psiup e del futuro gruppo del Manifesto, pubblicata poi successivamente, insieme ad altri materiali, nel 1969⁷⁴⁹. I risultati di quel lavoro di ricerca pionieristico, che rivelavano esistenze fatte di sacrifici, precoce esaurimento fisico, disagio psichico e alta incidenza di suicidi, costituirono l'ossatura di una proposta di legge presentata lo stesso anno dal Pci e dal Psiup alla Camera. Vi si chiedeva l'istituzione di una rete di sezioni serali per le scuole medie, le secondarie statali e l'Università; una regolamentazione dei rapporti di lavoro che assicurassero, grazie alla riduzione dell'orario di lavoro a parità di salario, alla possibilità di accedere a permessi retribuiti e ad un'assistenza adeguata, la frequenza dei corsi; e infine il riconoscimento, da parte delle aziende, delle qualifiche professionali eventualmente ottenute⁷⁵⁰. Il testo – primi firmatari Giorgina Arian Levi, che aveva condotto l'inchiesta a Torino, e Giuseppe Sacchi, ex-dirigente Fiom che aveva guidato la ripresa della conflittualità dei primi anni Sessanta nella cintura

⁷⁴⁸ Gino Giugni, *Stato sindacale, pansindacalismo, supplenza sindacale*, in «Politica del diritto», 1970, n.1, poi in Id, *Il sindacato fra contratti e riforme, 1969-73*, De Donato, Bari, 1973, pp. 34-46. Per una ricostruzione complessiva delle vicende sindacali cfr. Sergio Turone, *Storia del sindacato in Italia dal 1943 al crollo del comunismo*, Bari, Laterza, 1992

⁷⁴⁹ AA. VV., *I lavoratori studenti. Testimonianze raccolte a Torino*, Torino, Einaudi, 1969

⁷⁵⁰ Proposta di legge n.943, *Istituzione di sezioni serali di scuole medie e secondarie statali e norme sui rapporti di lavoro per i lavoratori studenti*, del 30 gennaio 1969

industriale di Milano – non giunse neppure all’esame del Consiglio superiore della Pubblica Istruzione.

Il ritardo di intervento legislativo acuiva un disagio particolarmente sentito nelle aziende, allorquando le imprese si rifiutavano di riconoscere le qualifiche e i livelli di istruzione conseguiti dopo molti sacrifici dai dipendenti, che venivano così sotto-inquadrati, secondo un sistema di classificazione fortemente gerarchico, risalente agli anni del fascismo. L’esplosione conflittuale del 1968-69 aveva dunque coinvolto in primo luogo il sistema di classificazione, tramite una modalità «risarcitoria» che prevedeva in un primo momento il passaggio in massa degli operai e delle operaie nei livelli di qualifica superiori. Successivamente, nel corso delle vertenze per la stipula dei contratti integrativi aziendali del 1971, la neonata Federazione lavoratori metalmeccanici (Flm) giunse a mettere in discussione il criterio di classificazione *tout court*, fondato non più sugli antichi mestieri operai ma su un nuovo concetto di professionalità – che teneva conto del livello di istruzione raggiunto, delle competenze professionali e dell’esperienza maturata – e sull’abbattimento delle barriere normative tra lavoro operaio e lavoro impiegatizio, al centro della battaglia per il cosiddetto inquadramento unico del 1973⁷⁵¹.

Parallelamente, a partire dal 1971, si iniziò ad aggredire il tema del diritto allo studio per i lavoratori. L’unica tutela legislativa prevista per gli studenti lavoratori era stata ottenuta l’anno prima con l’art.10 della legge 300/70, ma essa, al di là della previsione di una turnazione favorevole al lavoratore – che escludesse il lavoro straordinario obbligatorio – e di permessi giornalieri retribuiti in caso di eventuale esame, era ben lontana dalle proposte comuniste del 1969. I primi accordi aziendali che applicavano – superandolo – il dettato dello Statuto dei lavoratori, vennero nel 1971, concentrandosi prevalentemente nel triangolo industriale, prevedendo un pacchetto di ore di permesso retribuite e non retribuite di cui avrebbero potuto godere i lavoratori.⁷⁵² In seguito, nel corso dei numerosi incontri volti alla scrittura della

⁷⁵¹ Per questi aspetti *cfr.* Pietro Causarano, *Unire la classe, valorizzare la persona. L'inquadramento unico operai-impiegati e le 150 ore per il diritto allo studio*, in «Italia contemporanea», agosto 2015, n.278, pp.224-246

⁷⁵² Con l'accordo aziendale del 1971 per il complesso Fiat venne stabilita l'erogazione di borse di studio per i figli dei dipendenti e premi di frequenza scolastica per i lavoratori. Furono inoltre assicurati: permessi retribuiti per le giornate destinate alle prove d'esame e per i due giorni precedenti, permessi non retribuiti nella misura di 240 ore complessive (30 giorni) per gli operai o impiegati iscritti all'Università; 160 ore (20 giorni) per gli iscritti alle scuole secondarie superiori; 80 ore (10 giorni) per quelli iscritti alla media inferiore. Accordi simili furono stipulati presso l'azienda elettronica municipale di Torino e in numerose imprese, tra le quali la Indesit (Torino), la Honeywall (Caluso), la Salmoiraghi-Filotecnica, la Colombo A., la Brion Vega e la Borletti (Milano), la Olivetti (Ivrea), le Officine di

piattaforma⁷⁵³ per il rinnovo del contratto nazionale dei metalmeccanici, venne introdotta la richiesta di un monte-ore retribuite per il diritto allo studio del lavoratore, punto che ricevette particolare enfasi, nel contesto di una moderazione – imposta del livello confederale – volta a impedire una ulteriore riduzione dell’orario di lavoro a parità di salario e a introdurre notevoli «sconti» per le piccole imprese⁷⁵⁴.

La proposta, pur nascendo in ambito sindacale, apriva un dibattito che attraversava anche la Sezione scuola del Pci, la cui rivista scolastica, tra il 1972 e il 1973, ospitò diversi interventi tesi a sottolineare la novità rappresentata dalla nuova piattaforma metalmeccanica. La critica sindacale legava il vecchio sistema di qualifiche e la dequalificazione stessa della forza lavoro alla posizione assunta dall’economia italiana nel mercato del dollaro, consistente nel fornire «manodopera a basso prezzo». Secondo l’ipotesi che guidò la Flm nella stesura della piattaforma, l’inquadramento unico e il diritto allo studio, introducendo un criterio di classificazione basato sull’insieme «di conoscenze e capacità derivanti dalla formazione di base (titolo di studio, o livello

Savigliano - SNOS (Torino - Cuneo). Cfr. Ap, Camera dei Deputati, *Proposta di legge (Istituzione di sezioni serali di scuole medie e secondarie statali e norme sui rapporti di lavoro per i lavoratori studenti)*, n.1607, VI Legislatura, 1 febbraio 1973

⁷⁵³ La piattaforma sindacale per il rinnovo del contratto metalmeccanico prevedeva 1. l’inquadramento unico operai-impiegati in cinque categorie professionali; 2. criteri di mobilità basati sul nuovo concetto di professionalità, valorizzato attraverso la rotazione e (dove possibile) la ricomposizione delle mansioni, nonché attraverso la formazione culturale e professionale; 3. il godimento di 150 ore retribuite (ogni 3 anni), destinate al diritto allo studio; 4. un differenziale retributivo tra la categoria più alta e la più bassa contenuto a 200/100; 5. un aumento salariale di 18000 lire mensili uguale per tutti; 6. l’assorbimento dei superminimi individuali e di quote degli incentivi e dei cottimi all’interno del minimo salariale; 7. il consolidamento delle 40 ore su cinque giorni e la riduzione dell’orario lavorativo fino a 38 ore nelle lavorazioni a caldo (siderurgia); 8. il contenimento dello straordinario in 100 ore annue; 9. l’abolizione dell’appalto; 10. la generalizzazione del diritto d’intervento e di indagine nell’ambito dell’ambiente di lavoro (istituzione dei libretti ambientali, biostatici e di rischio individuale); 11. un uguale trattamento in materia di ferie tra operai e impiegati (4 settimane per i lavoratori con meno di 10 anni di anzianità aziendale e 5 settimane per coloro che eccedono i 10 anni); 12. un nuovo scaglionamento in materia di indennità di anzianità (120 ore annue fino a 10 anni d’anzianità e una mensilità oltre i 10 anni di anzianità); 13. la rivalutazione degli scatti di anzianità del 5% e la sostituzione del criterio di anzianità aziendale col criterio dell’anzianità di lavoro; 14. la garanzia del posto di lavoro fino a guarigione nel caso di malattia o infortunio; 15. «sconti» alle piccole aziende in materia di inquadramento unico (graduazione degli oneri relativi alla sua applicazione, in particolare al pagamento delle quote retributive che non possono essere reperite tramite operazioni di assorbimento di altre voci contrattuali) e di straordinari. La piattaforma dei metalmeccanici è in Antonio Lettieri, *Le linee della piattaforma dei metalmeccanici*, «Rassegna Sindacale», n° 235-236, 14-28 maggio 1972, p.9. Per quanto riguarda le modifiche apportate dalle Conferenze Unitarie dei metalmeccanici, cfr. Giuseppe D’Aloja, *Metalmeccanici: al contratto con l’unità*, «Rassegna Sindacale», n°238, 18 giugno-2 luglio 1972, pp. 15-16 e Sesa Tatò, *Metalmeccanici: insieme contratto e lotte sociali*, «Rassegna Sindacale», n°245, 1-15 ottobre 1972, p.9

⁷⁵⁴ L’influenza delle Confederazioni sulla stesura della piattaforma delle federazioni industriali è documentata in CGIL-CISL-UIL, *La contrattazione nell’industria. Atti del seminario unitario CGIL-CISL-UIL. Ariccia 14- 16 dicembre 1971*, Roma, Seusi, 1972. Dal punto di vista storiografico Cfr. Lorenzo Bertucelli, *La gestione della crisi e la grande trasformazione (1973-1985)*, in Pepe, Adolfo [a cura di], *Storia del sindacato in Italia nel '900, vol. IV, Il sindacato nella società industriale*, Roma, Ediesse, 2008

culturale equivalente), dalle conoscenze professionali specifiche e dall'esperienza acquisita e concretamente utilizzabile»⁷⁵⁵ (professionalità), metteva in evidenza e promuoveva la *polivalenza* del lavoratore. Ciò avrebbe dovuto provocare due effetti: da un lato, «mettendo in grado ogni lavoratore di passare da un compito all'altro», avrebbe indotto il superamento della parcellizzazione del lavoro nelle aziende, mentre dall'altro avrebbe incrementato la «domanda di istruzione» dei «già occupati». Inoltre, imponendo «il riconoscimento delle capacità potenziali e quindi di valori estranei [...] ai rapporti di produzione capitalistici», le nuove conquiste avrebbero costretto «determinati datori di lavoro» a pagare quelle «capacità che essi non hanno in programma di utilizzare», favorendo di fatto l'innovazione all'interno delle aziende⁷⁵⁶.

Convivevano dunque due letture del monte ore per il diritto allo studio, tanto nel sindacato quanto nel partito: da un lato una lettura di tipo adattivo, secondo cui la formazione di «un nuovo tipo di lavoratore», dotato di una «formazione polivalente» e di un elevato «livello culturale», avrebbe permesso a questo di fronteggiare «i problemi della mobilità del lavoro», mettendolo «in grado di qualificarsi in base alle mutevoli esigenze del processo tecnico»⁷⁵⁷. Dall'altro una lettura contestativa dello stesso modello produttivo italiano – basato sulla dequalificazione costante del lavoro e sul restringimento della base occupazionale – che il «nuovo tipo di lavoratore», dotato di un elevato «livello culturale», avrebbe potuto mettere in crisi, grazie alla «rigidità» conferitagli dall'aver conseguito un titolo di studio e un livello culturale più elevato. Così, ad esempio, recitava un documento della Commissione culturale del Pci e del Centro studi di politica economica (Cespe), risalente al 1973:

«spinte allo sviluppo della scolarità in generale vengono anche dalle esigenze del capitale, il quale [...] evoca, anche se poi le mortifica, maggiori conoscenze e maggiori capacità [...]. Ma nell'esperienza italiana, in gran parte, lo sviluppo della scolarità ha seguito una logica propria ed ha ricevuto [...] un impulso non indifferente dalla creazione della scuola media unica. Esso, nonostante sia avvenuto in presenza di una scuola classista e fortemente dequalificata, si è tradotto in una maggiore cultura e in una maggiore preparazione professionale della classe operaia. Ed in questi anni la grande industria è stata costretta a misurarsi col più alto livello qualitativo della forza-lavoro, anche se a ciò non è corrisposto un riconoscimento adeguato in termini di salari e di qualifiche. La crisi del lavoro parcellizzato nasce anche dall'avvento della scuola di massa: maggiore è il bagaglio culturale e professionale, più netto è il rifiuto dell'operaio di farsi ridurre ad un 'gorilla ammaestrato', appendice della macchina, come pretenderebbe la filosofia ford-tayloriana».⁷⁵⁸

⁷⁵⁵ Pietro Causarano, *Unire la classe*, cit., pp.237-9

⁷⁵⁶ Renzo Stefanelli, *Condizione operaia e scuola*, «Riforma della scuola», XVIII (1972), n.1-2.

⁷⁵⁷ Così Rinaldo Scheda, segretario Cgil, in Id. *Un nuovo tipo di lavoratore*, «Riforma della scuola», XIX (1973), n.4

⁷⁵⁸ *Scuola e mercato del lavoro*, *Relazione di Luciano Soriente* in Afgr, *Scuola e politica scolastica*

Marino Raicich e Mario Alighiero Manacorda, pur riconoscendo la limitatezza dell'accordo sindacale, affermavano come «la conquista di un inquadramento unico per impiegati e operai significa [...] la prima timida negazione ufficiale di quella separazione tra scienza e lavoro nella fabbrica capitalistica, di cui parlava Marx». Lo stesso significato avevano «le conquiste relative al diritto allo studio, ai lavoratori studenti, allo apprendistato, alla mobilità professionale». ⁷⁵⁹ In questo senso qualcuno si spingeva a dire come il monte ore di diritto allo studio rappresentasse «un aspetto» della capacità «della classe operaia e delle sue organizzazioni [...] di intervenire collettivamente nell'organizzazione del lavoro, sugli investimenti, nelle grandi questioni nazionali [...] per incidere sulla direzione complessiva del paese» con «l'obiettivo politico» della «formazione di un 'nuovo intellettuale', 'costruttore organizzatore', 'persuasore permanente'» ⁷⁶⁰.

Il Pci sostenne dunque una concezione ampia del monte ore per il diritto allo studio, la stessa del sindacato, contro la concezione delle aziende, che in sede di trattativa avrebbero voluto legare l'utilizzo del monte ore alla formazione professionale in funzione utilitaristica ⁷⁶¹. L'accordo ⁷⁶² – che non aveva precedenti in altri paesi del mondo ⁷⁶³ –, accogliendo la concezione sindacale del diritto allo studio, ricevette parecchia enfasi ⁷⁶⁴, favorendo così il coagularsi intorno alla esperienza sindacale della Flm di una collaborazione intellettuale trasversale alle anime della sinistra, dai comunisti, al gruppo del Manifesto, a studiosi di varia provenienza

⁷⁵⁹ Mario Alighiero Manacorda e Marino Raicich, *Ordinamento e nuovo asse culturale*, «Riforma della scuola», XIX (1973), n.6-7

⁷⁶⁰ Giuseppe Gavioli, *Mettere le gambe all'accordo*, «Riforma della scuola», XIX (1973), n.11

⁷⁶¹ Le trattative sulle 150 ore diedero vita a un aneddoto che trovò molta fortuna sulle riviste della sinistra sindacale. Durante le trattative, dopo che i sindacalisti Flm esposero le ragioni della richiesta sul monte ore slegata da qualsiasi funzione produttivistica, il presidente di Federmeccanica Walter Mandelli chiese stupito se gli operai intendessero usare quelle ore di studio «per imparare a suonare il clavicembalo». I sindacalisti risposero «perché no»? L'aneddoto divenne il simbolo del diritto dei lavoratori ad ottenere quel livello di istruzione dal quale si percepivano esclusi. Il clavicembalo si radicò nell'immaginario collettivo grazie all'immagine di copertina del numero speciale congiunto delle riviste «Fabbrica e Stato» e «Inchiesta» dell'estate 1973, intitolato *Le 150 ore. Suonata per i padroni*.

⁷⁶² L'accordo prevedeva la possibilità di usufruire di 150 ore di diritto allo studio ogni tre anni, purché fosse garantita la normale attività produttiva e dunque i lavoratori impegnati in attività di studio non superassero il 2% del totale delle maestranze coinvolte. Cfr. *Accordo per il rinnovo del contratto dell'industria metalmeccanica del 4/4/1973* e *Accordo per il rinnovo del contratto dell'industria metalmeccanica minore del 4/4/1973*, in Archivio Storico CGIL Regionale Toscana, Fondo Contratti, Metalmeccanici, Scatola 2.

⁷⁶³ Pietro Causarano, *Unire la classe*, cit., p.224

⁷⁶⁴ La rivista «Inchiesta», che affrontava temi relativi a questioni politiche e sindacali attraverso gli strumenti della sociologia, fu probabilmente la testata che più di tutte si occupò del tema delle 150 ore. Fondata nel 1971, raggiunse le centomila copie vendute con il numero dell'ottobre-dicembre del 1974 dal titolo *Economia 150 ore*. Cfr. Valeria Podrini, *Le 150 ore viste da Bologna. Conversazione con Vittorio Capecci*, «Venetica», n.31, 2015

culturale e politica disposti a mettere il proprio sapere a disposizione dei metalmeccanici.

All'interno del gruppo di studiosi di «Riforma della scuola», le «150 ore» suscitavano un interesse per il valore pionieristico che esse potevano assumere tanto nell'educazione degli adulti, quanto nel rinnovamento dei programmi. Come scriveva Milly Mostardini

«si può immaginare la caduta dell'epica e di tutto un contro-esercizio mentale su versioni di prosa di orripilanti testi neoclassiceggianti;[...] cadrà il sistema, squallido, delle ricerche individuali e cosiddette di gruppo, svolte con infinite scopiazzature sulle enciclopedie, sostituito da uno studio programmato su progetti globali (storia, geografia, economia, diritto), in cui anche la rappresentazione grafica e l'uso di moderni sussidi tecnici saranno integrati; la divisione in materie sarà un nonsenso, gli insegnanti non potranno operare che in collegamento e in compresenza»⁷⁶⁵

Condizione necessaria perché si sviluppasse appieno il potenziale trasformativo del monte ore di studio era che i corsi delle «150 ore» fossero aperte a lavoratori delle altre categorie che non avevano ancora conquistato il diritto allo studio, agli studenti, «alla popolazione del quartiere dove la scuola è situata». Da parte sindacale, si richiedeva un potere di controllo sull'indirizzo dei corsi, in particolare nella scuola media e superiore, condizione spesso condivisa dai pedagogisti di area comunista. Secondo Lucio Del Cornò i corsi avrebbero dovuto rivolgersi «ad aspetti particolari di quella determinata realtà socio-economica in cui si trovano a operare i lavoratori (ambiente, legislazione, sicurezza e salute, informazione, territorio, impianti, ecc.)».⁷⁶⁶

Il modello proposto dal sindacato, con accenti più o meno radicali – diffusa era la proposta di una «controscuola» volta alla formazione di quadri politici in grado di «contestare» l'organizzazione del lavoro in fabbrica – puntava da un lato al controllo collettivo dei corsi, e dall'altro a un'attività didattica fortemente sperimentale in grado di suscitare maggiore consapevolezza della propria condizione tra i lavoratori e le lavoratrici. Questo modello dovette però scontrarsi tanto con amministrazione pubblica, quanto con una certa ritrosia del Pci nell'appoggiarlo. In fase di contrattazione dei corsi, il sindacato dovette infatti contrattare con la burocrazia ministeriale, centrale e periferica, sia la modalità di reclutamento dei docenti, il numero – e le ore – di corso attivate, la presenza del sindacato nella definizione dei programmi e la disponibilità di aule da parte delle scuole. Il Ministro Malfatti, se diede avvio nel dicembre 1973 alla sperimentazione dei corsi per le 150 ore, dispose che gli

⁷⁶⁵ Milly Mostardini, *La dialettica contenuti gestione*, «Riforma della scuola», XIX (1973), n.12

⁷⁶⁶ Lucio Del Cornò, *I terreni di confronto ravvicinato*, «Riforma della scuola», XIX (1973), n.10

incarichi fossero conferiti seguendo l'ordine della graduatoria – e non secondo l'utilizzo di professori di ruolo volontari, come chiedevano i sindacati –; tentò di limitare al massimo la contrattazione collettiva dei contenuti e dei programmi – in nome dell'«autonomia della scuola» – e soprattutto non tradusse mai quella che era una conquista contrattuale in una legge che estendesse a tutti il monte ore⁷⁶⁷. Anche a livello periferico, il sindacato dovette scontrarsi con l'esiguità del numero dei corsi, la volontà di indirizzare la domanda di istruzione verso i vecchi corsi Cracis⁷⁶⁸, la ritrosia ad assumere nuovo personale e a mettere a disposizione gli edifici scolastici da parte dei presidi.⁷⁶⁹

Ciò nonostante, l'esperienza delle 150 ore in breve tempo superò in quanto ad attrazione numerica quella dei vecchi corsi di recupero: tra il 1974 e il 1977, secondo i dati riportati da uno studio dedicato al tema, i partecipanti furono oltre 220.000, di cui 90.000 per i 4079 corsi del 1977.⁷⁷⁰ Tra il 1973 e il 1976 furono 16 i Contratti nazionali di categoria, nei principali settori industriali e dei servizi, a prevedere il monte ore per il diritto allo studio, con una concentrazione prevalente in Lombardia e Piemonte – dato il legame con le categorie industriali – , ma anche una buona presenza nelle regioni a industrializzazione diffusa («regioni rosse» e Veneto)⁷⁷¹.

Dal punto di vista della didattica, il carattere di «controscuola» presente nelle prime teorizzazioni sindacali lasciò il passo a una realtà più variegata, principalmente

⁷⁶⁷ Nonostante le intenzioni, il monte ore per il diritto allo studio sarebbe rimasto un istituto contrattuale. Esso avrebbe perso l'originaria accezione imperniata sull'accesso e sull'utilizzo collettivo del diritto all'istruzione, per trasformarsi in un'idea di formazione come autovalorizzazione soggettiva, nel corso degli anni Ottanta. Nel 1997 furono istituiti i Centri Territoriali Permanenti per l'educazione degli adulti, in un contesto educativo totalmente diverso, volto allo scopo di accrescere le possibilità degli utenti sul mercato del lavoro, Cfr. Pietro Causarano e Gilda Zazzara, *Le 150 ore in Veneto*, «Venetica», 2015, n.31, p.10

⁷⁶⁸ I Corsi di richiamo culturale di istruzione secondaria (Cracis) nascevano all'inizio degli anni Sessanta, nell'ambito della lotta all'analfabetismo e per il recupero dell'obbligo. Essi erano di I, II e III classe e avevano lo scopo di impartire l'istruzione media a coloro che, avendo superato l'età dell'obbligo scolastico, non l'avevano ricevuta in tutto o in parte nella scuola media ordinaria. [...] Ogni corso Cracis era costituito da una sola classe e poteva funzionare nei locali delle scuole medie, purché non turbasse il normale funzionamento delle lezioni. I corsi Cracis erano rifiutati dal sindacato perché ritenuti squalificati e dotati di un carattere meramente «assistenziale» e di «recupero». Se ne chiedeva la abolizione in luogo di una vera legge sulla «educazione ricorrente e permanente» che riconoscesse la specificità dei corsi 150 ore. Cfr. Enrico Menduni, *L'arduo rapporto operai-scuola*, «Rinascita», XXXII (1975), n.36

⁷⁶⁹ Per una rassegna che lega la storia istituzionale delle 150 ore con lo sviluppo concreto, nel contesto locale, dell'esperienza e dell'interazione dei soggetti coinvolti (insegnanti, lavoratori e lavoratrici, utenti esterni alla fabbrica, «lavoratori cognitivi» coinvolti), cfr. il fascicolo n.31/2015 di «Venetica», dal titolo *La scuola delle 150 ore in Veneto*.

⁷⁷⁰ Nadio Delai, *Tra scuola e lavoro. Corsi 150 ore e nuove strategie educative*, Marsilio, Venezia, 1977, p. 34

⁷⁷¹ Causarano, *Unire la classe*, cit.

rivolta all'utilizzo «compensativo» delle 150 ore, come registrava il primo Convegno organizzato da Flm nel gennaio 1975, ossia dopo il primo anno in cui si erano tenuti i corsi⁷⁷². Pesava su questo aspetto la particolare situazione delle forze di lavoro italiane, in cui erano prive dell'obbligo il 67,7% delle persone, percentuale che saliva al 75,6% considerando i soli lavoratori dipendenti⁷⁷³, per cui la maggiorparte dei corsi – con importanti eccezioni – furono rivolti al recupero dell'obbligo scolastico⁷⁷⁴. Ciò nonostante, pur abbandonando l'ipotesi iniziale per cui il monte ore doveva servire ad aumentare la capacità di controllo dell'organizzazione del lavoro in fabbrica, l'esperienza delle 150 ore mantenne il suo carattere di novità.

Come notava Enrico Menduni dopo i primi due anni i corsi avevano assunto le caratteristiche della modularità; di una certa flessibilità dei programmi e del riconoscimento di margini di autonomia; e la riduzione del numero di materie come base per la ricomposizione unitaria delle discipline.⁷⁷⁵ Nel corso degli anni Settanta le 150 ore ebbero così carattere di esperienza spuria, «punto di incrocio fra istanze generali di classe e prospettive di valorizzazione personale, nella convergenza unitaria del sindacalismo industriale italiano durante la fase di sua affermazione e nel mentre costruiva nuove identità collettive».⁷⁷⁶ Il loro carattere categoriale, fortemente legato al «marchio d'origine della fabbrica [...] è stata la forza delle 150 ore», ma, come ben espresso da Pietro Causarano e Gilda Zazzera, questa caratteristica «ne ha costituito anche l'intrinseca fragilità nel momento in cui quel mondo industriale, con le sue identità collettive e i suoi bisogni individuali, si è completamente trasformato e rivoltato alla fine del 'secolo breve', coinvolto com'è stato nel declino dell'esperienza soggettiva della fabbrica [...]. La fisionomia quasi esclusivamente contrattuale di questo istituto l'ha indebolito nel momento in cui, in forma convergente, la delega a politiche della formazione esterne alla realtà di fabbrica si è sommata all'indebolimento di questo luogo come momento connettivo identitario e politico del movimento sindacale».⁷⁷⁷

⁷⁷² Per i resoconti di parte comunista del convegno cfr. Maurizio Lichtner, *Centocinquanta ore*, «Riforma della scuola», XXI (1975), n.1 e Fabio Mussi, *Per allargare la base sociale della scuola*, «Rinascita», XXXII (1975), n.3

⁷⁷³ Fabio Mussi, *150 ore e uso della forza lavoro*, «Rinascita», XXXI (1974), n.3

⁷⁷⁴ «In questo primo anno le 150 ore sono state impiegate per *corsi di scuola media*, di recupero dell'obbligo scolastico, di 350 ore complessive, e per *seminari universitari*; 915 i corsi e una trentina di seminari; complessivamente 20.000 lavoratori», cfr. Fabio Mussi, *Per allargare la base sociale della scuola*, cit.

⁷⁷⁵ Enrico Menduni, *L'arduo rapporto operai-scuola*, «Rinascita», XXXII (1975), n.36

⁷⁷⁶ Pietro Causarano e Gilda Zazzara, *Le 150 ore del Veneto*, cit., p.7

⁷⁷⁷ *Ivi.*, p.10

Il carattere peculiare del rapporto del Pci con l'esperienza del monte ore va letto principalmente alla luce di questa evoluzione storica. Il partito difatti sostenne apertamente l'esperienza delle 150 ore sui suoi canali, rappresentandola come una vittoria sindacale, così come i pedagogisti che collaboravano stabilmente con la sua rivista scolastica parteciparono attivamente alla stesura dei programmi per i corsi, considerati una occasione di sperimentazione e di messa in discussione della rigidità della stessa scuola pubblica.⁷⁷⁸ L'appoggio politico però si limitò alla richiesta di una legge per «sancire la natura dei corsi» e dare ad essi «certezza di diritto», «aperta alla sperimentazione», ma che desse «una collocazione stabile a quanti già lavorano nei corsi», aumentasse «gli organici dei non docenti» e sancisse «il principio della circolazione dei docenti dalla scuola alle 150 ore e viceversa». Ciò nell'ottica di «una struttura scolastica equipollente, capace – con autonomia e specificità di metodi e programmi – di condurre anche lavoratori, cittadini adulti, casalinghe a conseguire le conoscenze ed i titoli corrispondenti; un sistema accompagnato da una formazione professionale pubblica, direttamente gestita dalle Regioni, che in tempo concentrato assicuri qualificazione e specializzazione non solo ai giovani in cerca di prima occupazione, ma a tutto il complesso dei lavoratori».⁷⁷⁹

Se si rifiutavano concezioni dell'utilizzo del monte ore più legate alle tesi descolarizzanti del Manifesto⁷⁸⁰, veniva tuttavia rimosso il carattere contestativo e collettivo dell'esperienza delle «150 ore», la quale avrebbe certamente giovato di un supporto territoriale ramificato come quello del Pci per sopravvivere alla sua dimensione puramente categoriale – sommersa dalla svolta nelle relazioni sindacali dei primi anni Ottanta –, e che avrebbe potuto – se opportunamente valorizzata – accrescere la presenza dell'organizzazione comunista nelle grandi fabbriche, tradizionalmente più debole⁷⁸¹. Le 150 ore furono invece oggetto di uno «scarso [...] lavoro comune tra Flm e forze politiche» e di «un ritardo di sensibilità» da parte del Partito comunista, come lo stesso Fabio Mussi – dirigente della Sezione scuola –

⁷⁷⁸ Per una rassegna dei programmi cfr. Giorgio Bini, *La conquista di un diritto*, «Riforma della scuola», XX (1974), n.1 Cfr. anche Giorgio Bini (a cura di), *Didattica delle 150 ore*, Torino, Einaudi, 1975

⁷⁷⁹ Enrico Menduni, *L'arduo rapporto operai-scuola*, cit.

⁷⁸⁰ A partire dal 1973 il gruppo de «Il Manifesto» tentò di sfruttare l'utilizzo del monte ore per realizzare un'unione di studio diretta tra collettivi studenteschi e gruppi operai. Secondo tale proposta i collettivi del movimento studentesco avrebbero dovuto trasferirsi nelle scuole medie insieme agli operai e studiare insieme ad essi (nelle ore non destinate al recupero per l'ottenimento della licenza media) facendosi poi fiscalizzare quelle ore di studio. Cfr. Giorgio Chiosso, *Scuola e partiti*, cit., p.110 e segg. Cfr. anche «Il Manifesto» del 5 ottobre 1973

⁷⁸¹ Celso Ghini, *Gli iscritti al partito e alla Fgci*, cit., pp.279-292

lamentava.⁷⁸² Dai resoconti degli stessi dirigenti comunisti emergeva piuttosto una tensione volta a minimizzare gli aspetti più conflittuali dell'esperienza delle 150 ore, valorizzata in funzione del momento parlamentare della riforma⁷⁸³, nel contesto di un tentativo più vasto, da parte del Pci, di moderare il conflitto sociale in cambio di un maggiore riconoscimento nel sistema politico. Un comportamento ben identificabile nel corso dell'importante vertenza sulla legge delega che avrebbe portato all'emanazione dei Decreti delegati.

3. Gestione sociale e decreti delegati

Tra maggio e luglio del 1974 furono emanati, con la firma di Franco Maria Malfatti, i sei atti normativi conosciuti come Decreti delegati sulla scuola. Tali provvedimenti, per quanto parziali, rappresentano la più importante riforma che interessò l'istruzione secondaria negli anni settanta, «momento fondamentale per la storia della scuola italiana e la storia della sua democratizzazione».⁷⁸⁴ Essi seguirono alla legge 477 del 1973⁷⁸⁵, che demandava al Governo di legiferare per decreto in tutta una serie di materie, dallo stato giuridico del personale della scuola, alla possibilità di sperimentazione didattica e di ordinamento, all'apertura ad una gestione partecipata della scuola. A sua volta la legge delega fu il frutto degli accordi del 17 maggio 1973 tra le tre grandi Confederazioni sindacali e il Governo Andreotti, che scese a patti con il movimento sindacale pur di scongiurare uno sciopero generale.

I Decreti delegati, che sancivano una breccia giuridica nella tradizionale concezione della scuola come grande corpo burocratico separato dalla società, furono a ragione considerati come una grande vittoria della sinistra storica, per due motivi: in primo luogo essi giungevano al termine di una lunga vertenza sindacale che per la

⁷⁸² Fabio Mussi, *Per allargare la base sociale della scuola*, cit. Cfr. anche la testimonianza di Vittorio Capecchi in Valeria Podrini, *Le 150 ore viste da Bologna*, cit.

⁷⁸³ In questo senso cfr. Fabio Mussi, *150 ore e uso della forza lavoro*, cit.; Id., *Per allargare la base sociale della scuola*, cit., e Enrico Menduni, *L'arduo-rapporto operai scuola*, cit.

⁷⁸⁴ Luigi Ambrosoli, *La storia della scuola italiana*, cit., p. 344. Per Giuseppe Tognon i decreti delegati, in particolare il n.419 sulle sperimentazioni, ebbero «la grande funzione di inoculare nel corpo vivo della scuola e di estendere a tutto il sistema una serie di 'parole d'ordine' e di prospettive operative che nel tempo diventeranno la valvola di sfogo per l'adattamento continuo e, soprattutto, lo strumento surrogatorio delle leggi per il governo della scuola, con notevoli risultati anche dal punto di vista metodologico e didattico», Id., *La politica scolastica italiana negli anni Settanta. Soltanto riforme mandate o crisi di governabilità?*, in *Italia repubblicana nella crisi degli anni Settanta: atti del ciclo di convegni, Roma novembre-dicembre 2001*, v.2, Fiamma Lussana e Giacomo Marramao, a cura di, *Culture, nuovi soggetti, identità*, Soveria Mannelli, Rubbettino, pp.61-87

⁷⁸⁵ Per il testo commentato della legge-delega del 30 luglio 1973 vedi Giorgio Canestri e Giuseppe Ricuperati, *La scuola in Italia*, cit., p. 339

prima volta vedeva il sindacalismo confederale imporsi su quello autonomo⁷⁸⁶. Rappresentavano dunque una vittoria politica del Pci – largamente influente nella Cgil – che poteva dunque rivalersi tanto nei confronti del governo Andreotti, quanto nei confronti dell’egemonia dei gruppi extraparlamentari sul movimento studentesco, ai quali il partito poteva finalmente opporre un risultato concreto, ottenuto per giunta fuori dalle aule istituzionali.

In secondo luogo, le modifiche nel governo della scuola – con l’istituzione dei cosiddetti organi collegiali – rifletteva la proposta di gestione sociale che il Pci aveva sperimentato in Emilia Romagna e generalizzato a partire dal 1969. Una proposta che aveva via via acquisito rilievo dentro quella più generale della riforma della scuola, ma che, in seguito agli avvenimenti del 1971-72, che segnalavano un irrigidimento repressivo del governo nei confronti del movimento studentesco e di importanti sperimentazioni didattiche, assunse un’importanza primaria.

Pur trattandosi dunque di una vicenda sindacale, sarebbe un errore sottovalutare il peso che in essa ebbe il Partito Comunista, senza la cui influenza non si può comprendere appieno né l’iter della vertenza né il suo esito. Nello snodarsi della lotta per l’ottenimento dello status giuridico – annosa vicenda che ha attraversato buona parte della storia del sindacalismo scolastico – si strutturò infatti il rapporto tra la categoria insegnante rappresentata nel Sns Cgil, e la confederazione, senza dubbio più allineata alle posizioni delle segreterie del Pci e del Psi⁷⁸⁷.

La turbolenta vicenda della nascita del Sns-Cgil aveva infatti dato vita a un primo Comitato direttivo nazionale provvisorio molto composito, in cui accanto ai componenti della sinistra storica stavano membri delle forze extraparlamentari. Il conflitto con la confederazione di appartenenza venne presto alla luce con il riaccendersi della vertenza sullo stato giuridico, nella primavera del 1969, quando il Sns Cgil proclamò assieme ai sindacati autonomi il cosiddetto «sciopero degli scrutini», sconfessato poi in seguito all’esplicita pressione della Cgil, che lo rigettò in quanto andava a danneggiare in primo luogo le famiglie dei lavoratori. L’azione tuttavia strappò al Governo la promessa di presentare un progetto sullo stato giuridico, rimandato più volte a causa dell’instabilità assunta dai governi di centro-sinistra dopo

⁷⁸⁶ Per la ricostruzione della vicenda sindacale che portò alla luce la legge delega cfr. G. Natale, F. P. Colucci, A. Natoli, *La scuola in Italia dalla legge Casati del 1859 ai decreti delegati*, Milano, Mazzotta, 1975, p. 182 e segg.

⁷⁸⁷ Su questi aspetti cfr. Vincenzo Viola, *Il sindacato che non c’era*, cit., pp.140-2

il 1968. Il tentativo di astensione degli scrutini si ripeté dunque in coda agli scioperi della primavera del 1970, in quello che è ricordato come il «giugno caldo» dei professori.

In quell'occasione, di fronte a una campagna giornalistica tesa a isolare le rivendicazioni dei professori dal resto della categoria e dinanzi alla minaccia del Ministero di procedere d'ufficio agli scrutini sulla base dei registri di classe, il Sns fu costretto di nuovo a ritirarsi dal blocco degli scrutini per l'iniziativa in prima persona del segretario generale della Cgil Luciano Lama, intervenuto con un comunicato a sconfessare il gruppo dirigente del sindacato scolastico⁷⁸⁸. In cambio la Confederazione otteneva la conferma dell'accordo col Governo (sistemazione dei non di ruolo, riassetto delle carriere e miglioramenti economici, stato giuridico, diritto allo studio e diritto al lavoro), il quale avrebbe dovuto preparare un abbozzo di stato giuridico da presentare alle camere entro il 10 luglio 1970.

Nella spaccatura che si era aperta il Pci prese le parti della componente «confederale», rafforzandola sia organizzativamente – con un deflusso di militanti comunisti dallo Snase al Sns più corposo a partire dal 1969 –, sia politicamente. All'indomani del «giugno caldo», dalle pagine di «Riforma della scuola» Francesco Zappa deprecava infatti la pratica del blocco degli scrutini, che rischiava di portare la categoria «in un vicolo cieco [...] tanto era poco comprensibile per milioni di cittadini e lavoratori»⁷⁸⁹, mentre Lucio Del Cornò accusava il tradizionale «qualunquismo» della categoria insegnante, che si ripresentava per alcune frange «sotto la veste dell'»estremismo di sinistra'»⁷⁹⁰.

Le divaricazioni interne al sindacato riflettevano dunque differenze politiche, che emersero con forza nel corso del I Congresso del Sns Cgil nel dicembre 1970, ove si registrarono differenti posizionamenti – furono 4 le mozioni presentate – su tre aspetti: quello della collocazione del sindacato scolastico nella Confederazione e nella sua strategia di lotta per le riforme; quello della piattaforma rivendicativa e quello della politica di unità sindacale.⁷⁹¹ In assenza di una ricostruzione approfondita della storia

⁷⁸⁸ Comunicato stampa, 23 giugno 1970, Aflc, Mauceri, fondo Sns Cgil di Brescia, coll. 12-2-4-5, cit. in Vincenzo Viola, *Il sindacato che non c'era*, cit., p.141. La vicenda è ricostruita anche in Luigi Ambrosoli, *La scuola in Italia dal dopoguerra ad oggi*, cit., pp.255-6

⁷⁸⁹ Francesco Zappa, *Dopo Matera*, «Riforma della scuola», XVI (1970), n-6-7

⁷⁹⁰ Lucio del Cornò e Alberto Alberti, *Il blocco degli insegnanti*, «Riforma della scuola», XVI (1970), n. 6-7

⁷⁹¹ Un resoconto di parte comunista, è in Gabriele Giannantoni, *Lotta per una nuova scuola nella scuola e nella società*, «Rinascita», XXVIII (1971), n.1. La mozione di «unità confederale», sostenuta dal Pci e risultata apparentemente vincente – ma in un contesto di forte polarizzazione interna – con il

del sindacalismo scolastico, basti qui ricordare come la componente «confederale» maggioritaria – più legata alla segreteria del Pci – tendeva a riportare l'autonomia delle confederazioni e degli organismi di base nell'alveo del controllo dell'organizzazione, puntava, più che ad accentuare l'elemento economico, a dare uno sbocco politico all'elemento rivendicativo, attraverso un'opera di mediazione diretta con il Governo e il Parlamento, e concepiva l'unità sindacale come un rapporto paritario tra organizzazioni⁷⁹². Il tema delle riforme, della lotta per l'occupazione e per la soluzione degli squilibri del paese era infatti stato posto al centro dell'attività sindacale all'indomani del VI Congresso della Cgil, a Bologna, nel 1965. Con l'elezione di Luciano Lama – al posto di Agostino Novella – nel 1970, la ricerca di uno sbocco politico alla conflittualità operaia si era fatta poi più costante. Così, a partire dal maggio 1970, con la Conferenza di Matera della Cgil, e dal marzo 1971, con la pubblicazione delle proposte di Cgil Cisl e Uil per un impegno unitario sulla scuola, le confederazioni si dotarono anche di una propria linea di politica scolastica⁷⁹³.

Dopo il Congresso del 1970 la relativa perdita di autonomia categoriale degli insegnanti rispetto al livello confederale, conviveva dunque con un maggior peso politico conferito dall'appartenere a delle grandi confederazioni, nello stesso momento in cui entrava in profonda crisi il sindacalismo autonomo: il solo Sns Cgil cresceva dai 3.992 iscritti del 1968 ai 102.688 del 1975, raccogliendo in quell'anno l'11% dell'insieme dei lavoratori della scuola, contro il 17% della Cisl, il 3% della Uil e il 12% degli autonomi.⁷⁹⁴ Fu infatti l'intervento decisivo di Cgil, Cisl e Uil a consentire l'approvazione della legge delega sullo stato giuridico, che si era protratta lungo tutto

65% dei voti, sosteneva l'unificazione della lotta categoriale (immissione nei ruoli dei fuori-ruolo attraverso corsi abilitanti; proposta di nuove forme di reclutamento e di aggiornamento del personale docente e non docente; definizione di uno stato giuridico che garantisse libertà di insegnamento e riduzione delle categorie docenti) con la lotta per le riforme (gratuità della scuola, numero massimo di alunni per classe, tempo pieno, unificazione degli indirizzi di scuola superiore, docente unico, dipartimento).

⁷⁹² La ripresa del controllo del Sns Cgil da parte della componente confederale e delle segreterie di Pci e Psi avvenne con il II Congresso del 1974, dove la mozione 1 otteneva l'82% dei voti, in un contesto di forte crescita (si era oltrepassata la quota dei 70.000 iscritti), *cfr.* Fabio Mussi, *Passo avanti del processo unitario della scuola*, «Rinascita», XXXI (1974), n.22

⁷⁹³ Sergio Turone, *Storia del sindacato in Italia dal 1943 al crollo del comunismo*, cit., p.420 e ss. Per quanto riguarda il Sns Cgil *cfr.* Vincenzo Viola, *Il sindacato che non c'era*, cit., pp. 140-2. *Cfr.* inoltre Natale Di Schiena e Mario Mascellani, *Per una storia della politica scolastica della Cgil. 1945-1973*, «Quaderni di Rassegna sindacale», XIII, gennaio-aprile 1975, n.52-53

⁷⁹⁴ Vittorio Campione, Corrado Mauceri, Osvaldo Roman, *La condizione e il ruolo dei lavoratori nel rinnovamento della scuola*, «Quaderni di Rassegna sindacale», XIII, gennaio-aprile 1975, n.52-3

il Ministero Misasi, prima di incagliarsi nella chiusura anticipata della V legislatura nel 1972⁷⁹⁵.

A dare maggior sponda alle Confederazioni fu Pci, che facendosi portavoce delle richieste sindacali in Parlamento, contestando il ddl Governativo e proponendo emendamenti che legassero il tema del «contratto» degli insegnanti al rinnovamento più complessivo dell'istituzione scolastica, riusciva ad assumere un ruolo centrale nella vicenda dei lavoratori della scuola, come mai era avvenuto dal 1955 in avanti⁷⁹⁶. In particolare, anche per dare una risposta al carattere antiautoritario del movimento studentesco e in reazione all'irrigidimento repressivo del ministero assunto a partire dal 1971⁷⁹⁷, il Pci, in fase di discussione del nuovo stato giuridico, inserì degli elementi di riforma che riguardavano specificatamente il governo degli istituti scolastici, la loro democratizzazione e la loro apertura alla società (non senza incertezze interne di traduzione politica)⁷⁹⁸.

⁷⁹⁵ Per una ricostruzione puntuale del percorso parlamentare della legge delega sullo stato giuridico cfr. Fulvio De Giorgi, *La rivoluzione transpolitica. Il '68 e il post-'68 in Italia*, Roma, Viella, 2020, pp.299-324

⁷⁹⁶ Ap, Camera dei Deputati, *Disegno di legge (Delega al Governo per l'emanazione di norme sullo stato giuridico del personale direttivo, ispettivo e docente della scuola materna, elementare, secondaria ed artistica, nonché su aspetti peculiari dello stato giuridico del personale non insegnante)* n.2728, V Legislatura, 28 settembre 1970. «Riforma della scuola» fornì una critica approfondita del ddl governativo, mettendo in luce come il ddl governativo fosse poco coraggioso nel delineare metodi di reclutamento tradizionali «basati su concorsi per esami, per titoli ed esami, e per soli titoli [...] e cioè la riconferma del sistema in vigore», e come si conservassero, sotto falso nome, i meccanismi tanto contestati che avevano governato la scuola fin ad allora: «le note di qualifica e i rapporti informativi», diventavano «adeguate forme di valutazione periodica del servizio», mentre le novità erano più apparenti che reali. Il consiglio di istituto previsto dal decreto, ad esempio, avrebbe deliberato senza gli studenti in sede deliberante e si sarebbe occupato unicamente di un aspetto marginale della vita scolastica come le «attività culturali e integrative». In fase di discussione il Pci presentò propri emendamenti che davano carattere unitario al nuovo stato giuridico – accomunando docenti e non docenti di tutti i gradi scolastici – i quali prevedevano: l'unificazione dei ruoli del personale insegnante dalla scuola dell'infanzia all'università, conseguenza della preparazione universitaria dei docenti di tutti i tipi di scuola; il rinnovamento dei metodi di reclutamento del personale docente, che sarebbe avvenuto per corsi successivi alla laurea, e che implicava tanto l'abolizione degli esami di abilitazione quanto quella dei concorsi a cattedra, considerati del tutto inadeguati; l'aggiornamento culturale e pedagogico del personale docente; l'abolizione del ruolo del personale direttivo; la tutela della libertà di insegnamento tramite una definizione chiara dei diritti e dei doveri del personale della scuola; la costituzione, infine, di organi collegiali di direzione della scuola, aperti alla presenza delle forze sociali esterne, in particolare degli enti locali e delle organizzazioni dei lavoratori. Cfr. *Lo stato giuridico nelle proposte del Pci*, «Riforma della scuola», XVI (1970), n.8-9.

⁷⁹⁷ Su questo aspetto cfr. Antonella Chiama et al., *Chi insegna a chi? Cornache della repressione nella scuola*, Torino, Einaudi, 1972

⁷⁹⁸ Per comprendere appieno la difficoltà del Pci a concepire una proposta di «gestione sociale» del governo scolastico entro un processo di riforma a carattere egualitario e nazionale, rimando a Marino Raich, *Decentramento e gestione sociale*, «Riforma della scuola», XVI (1970), n.5. Secondo Raich nel 1970 si era andata precisando sempre di più per opera di parti politiche diverse, la proposta di una gestione alternativa della scuola contrapposta alla direzione «centralistica e burocratica della tradizione scolastica italiana», ciò per effetto di tre fattori: la creazione della scuola media unica; l'andamento esplosivo della scolarizzazione; e la contestazione studentesca, che aveva criticato l'imposizione autoritaria dei contenuti educativi. Questi fattori non richiedevano semplicemente un «ribaltamento

Il passaggio in Commissione Istruzione della Camera favorì il miglioramento del disegno di legge in un'ottica meno centralistica. La discussione vide protagonisti il gruppo democristiano e quello comunista. Il primo, tramite la fondatrice della potente Aimc, Maria Badaloni, introdusse il concetto di «comunità educante», intesa «come sede d'incontro e di responsabilizzazione di una pluralità di componenti sociali», in primo luogo la famiglia, intesa in quanto «società storica primaria».⁷⁹⁹ Nella visione comunista – riportata nella relazione di minoranza di Giorgio Bini e Giulio Tedeschi –, il disegno di legge, modificato dalla Commissione, restava improntato alla «logica della separatezza», per cui la scuola sarebbe stata gestita «dagli insegnanti, dalle famiglie, da vari enti tutti in posizione subordinata rispetto al potere appena scalfito dalla burocrazia», quando sarebbe stato importante stabilire l'elettività dei presidi. Anche gli organi collegiali previsti – dando, secondo il Pci, troppa centralità alla famiglia – rispondevano «ad una concezione interclassista, secondo la quale esistono una comunità scolastica e una comunità 'educante' non scisse da lotte e contrasti o quanto meno i cui contrasti sono colmabili e riconducibili ad armonia». Alla «gestione autonomistica», Bini contrapponeva la «gestione sociale», ossia l'inserimento della democratizzazione della gestione scolastica entro una riforma più ampia a carattere

degli indirizzi centrali di politica scolastica», bensì «l'avvio di un processo che sposti la direzione e la gestione delle strutture formative verso la base». Certo, bisognava «evitare lo scardinamento del carattere nazionale dell'istruzione», per non cedere al localismo ed alla «segregazione dialettale», né si poteva accettare l'ipotesi di Don Milani, densa di «un crisma di autenticità popolare della cultura più immediatamente contadina». Ma era «un fatto» che l'unità culturale offerta «dall'attuale impianto amministrativo e didattico ministeriale» non corrispondeva più «al livello della domanda di cultura» e costituiva solo «un residuo, uno stadio ormai superato del processo di unificazione culturale dei ceti dirigenti e la testimonianza degli strumenti» con cui era stato in passato mediato «il consenso delle classi subalterne». In questo senso non occorre riprodurre dall'alto «un programma alternativo univoco». Esso andava al contrario tratto da «un processo», una «somma di esperienze da condurre, da verificare con strumenti non burocratici». Per evitare dunque che detto «processo» si deteriorasse in una frantumazione localistica, era necessario disporre di «punti di coagulo e di sostegno, atti a consolidare la trama di tutte le esperienze positive». Era questo ruolo di coordinamento che doveva assumersi la Regione: al posto dei Centri didattici, l'aggiornamento insegnanti andava affidato a «forme di autogestione» in cui l'opera dei collettivi degli insegnanti trovasse «il suo coordinamento e la sua verifica nel potere regionale»; bisognava sottrarre «alla tutela dell'Ente nazionale per le biblioteche comunali e scolastiche e favorire il loro sviluppo democratico, l'autonomia delle scelte, la loro trasformazione da deposito inutilizzato di cultura in luogo vivo di confronto ideale». Raicich, riconoscendo «l'occasione storica» offerta dall'istituzione delle Regioni per una «riforma reale dello Stato», si spingeva al punto da postulare la soppressione «della cellula burocratica prima del centralismo, cioè i Provveditorati agli Studi». *Ibid.*

⁷⁹⁹ Ap, Camera dei Deputati, *Relazione della VIII Commissione Permanente (Istruzione) sul Disegno di Legge (Delega al Governo per l'emanazione di norme sullo stato giuridico del personale direttivo, ispettivo e docente della scuola materna, elementare, secondaria ed artistica, nonché su aspetti peculiari dello stato giuridico del personale non insegnante)*, n.2728-A, V Legislatura, 21 giugno 1971, pp. 6-7, cit. in Fulvio De Giorgi, *La rivoluzione transpolitica*, cit., p.308

nazionale, e la possibilità di aprire il governo della scuola non alle sole famiglie, ma alle organizzazioni sindacali e agli enti locali⁸⁰⁰.

Tali suggestioni trovarono seguito anche nel dibattito in aula, ove il disegno di legge venne approvato l'8 luglio 1971 con la significativa astensione del Pci e del Psiup⁸⁰¹. La svolta a destra della seconda metà del 1971 si faceva però sentire anche nella discussione sullo stato giuridico subiva la stessa sorte del ddl di riforma dell'Università, venendo dalla fine della V legislatura e letteralmente ostacolato dall'equilibrio di maggioranza su cui si resse il Governo Andreotti Malagodi⁸⁰². Furono invece recepite dal sindacato, all'interno del quale crebbe, anche grazie all'influenza del Pci, l'accento sulla democratizzazione delle istituzioni scolastiche e sulla gestione sociale. Essa fu dapprima discussa nel convegno Cgil tenutosi nel maggio '70 a Matera, con l'autorevole presenza di Giuseppe Chiarante, per poi essere inserita all'interno delle Proposte di riforma scolastica presentate il 24 marzo 1971

⁸⁰⁰ Ap, Camera dei Deputati, *Relazione di minoranza della VIII Commissione Permanente (Istruzione) sul Disegno di Legge (Delega al Governo per l'emanazione di norme sullo stato giuridico del personale direttivo, ispettivo e docente della scuola materna, elementare, secondaria ed artistica, nonché su aspetti peculiari dello stato giuridico del personale non insegnante)*, n.2728-A, V Legislatura, 21 giugno 1971, p. 46, cit. in Fulvio De Giorgi, *La rivoluzione transpolitica*, cit., p.310

⁸⁰¹ Il dibattito in aula si polarizzò tra coloro che, come Daniele Mattalia, ex preside del Parini eletto come indipendente nelle file del Pci, erano preoccupati tanto dalla conservazione sostanziale del potere decisionale all'apparato docente e dirigente e dallo spazio preponderante di partecipazione assegnato alla componente 'famiglia'. E chi, come Alessandro Giordano, pensava che la «coincidenza della proprietà con la gestione porta[sse] ad una intollerabile ed innaturale prevaricazione dello Stato nei confronti delle società storiche primarie» ossia «la famiglia, gli enti locali, la comunità statale stessa, le associazioni sindacali e professionali» cui doveva «spettare il potere di gestione della scuola, perché il loro compito primo e specifico e [...] naturale è quello di provvedere all'educazione dei propri membri in modo da renderli capaci di sopportare le tensioni che nascono nella comunità e di partecipare alla dialettica interna ad ogni comunità alla quale appartengono». Ap, Camera dei Deputati, V Legislatura, Discussioni, 23 giugno 1971, Giordano (DC), p. 29454. Cfr. anche Giorgio Bini, *Nella lotta per un'altra scuola*, «Riforma della scuola», XVII (1971), n.6-7. «Noi infatti non abbiamo alcunché da eccepire se si vuole far partecipare la famiglia all'attività della scuola - ad esempio, anche attraverso l'assemblea dei genitori, proposta, mi pare, dall'onorevole Buzzi - purché si eviti di ridurre la gestione della scuola ad una specie di partita che si regola tra una comunità scolastica ed una comunità familiare, alla presenza di altre componenti meno importanti, anche perché meno definito è il loro ruolo e la loro possibilità di incidere sulle decisioni. Vorremmo, insomma, che si evitasse quella che l'onorevole Mattalia ha chiamato «la socializzazione domestico-ancestrale». Ap, V legislatura, Camera dei Deputati, Discussioni, 30 giugno 1971, Giorgio Bini (Pci), p. 29568

⁸⁰² Il testo venne ripresentato in aula da Scalfaro, con l'aggiunta però dell'art.6 che prevedeva la possibilità di fare assemblea «fuori dall'orario normale delle lezioni». Il Pci propose un emendamento che dava diritto agli studenti delle scuole superiori a riunirsi in assemblea nei locali dell'istituto (entro un numero di ore da concordare nel consiglio di istituto), consentiva la partecipazione di membri esterni anche in caso di temi non inerenti il tema scolastico e garantiva la possibilità di svolgere nei locali della scuola commissioni e gruppi di studio, cfr. Atti Parlamentari, Camera dei Deputati, VI Legislatura, Discussioni, Seduta del 25 ottobre 1972, p. 2323. L'emendamento fu respinto, ma in cambio Scalfaro tornò al vecchio testo approvato nel 1971 alla Camera, eliminando dal testo la frase «fuori dall'orario normale delle lezioni», con riferimento alle assemblee. Cfr. Fulvio De Giorgi, *La rivoluzione transpolitica*, cit., pp.322-3

dalle tre confederazioni⁸⁰³. Arricchita da tali contenuti, l'azione sindacale riprese con l'inizio della nuova legislatura, caratterizzata da una maggioranza di centro-destra, che aveva fatto registrare forti arretramenti rispetto al disegno sullo stato giuridico così come era stato approvato dalla Camera dei deputati nel 1971. Alle nuove condizioni retributive e giuridiche imposte dalla Camera i sindacati risposero con uno sciopero unitario, e, di fronte al tentativo dilazionatorio del Governo, nel maggio '73 le Confederazioni decisero di indire uno sciopero generale in appoggio alla trattativa.

Mai prima di allora le grandi centrali sindacali italiane, forti di un'inedita centralità nella vita politica e sociale del paese, avevano posto la loro forza organizzativa al servizio del cambiamento scolastico. Pur di scongiurare un nuovo sciopero generale, il Governo Andreotti firmò l'intesa, che venne così raggiunta evitando il ricorso allo sciopero. Francesco Zappa, dirigente della Sezione scuola e redattore di «Riforma della scuola», esprimeva ottimismo rispetto ai risultati della vertenza, che si sommava all'inedita incursione dei metalmeccanici nel campo scolastico con l'ottenimento del monte ore per il diritto allo studio:

«il vero fatto nuovo, prima che nella conclusione positiva della vertenza, è stato nelle forze scese in lotta: la proclamazione dello sciopero generale con la partecipazione, per la prima volta nella storia del sindacalismo scolastico, di tutti i lavoratori, non ha avuto solo valore determinante nel costringere il governo all'accordo, ma ha segnato di per sé una svolta storica a sbocco di un crescente impegno delle Confederazioni sui problemi della scuola, ha tangibilmente significato il legame profondo che nella strategia confederale unisce obiettivi di categoria e obiettivi di riforma. Non si è trattato di un gesto di solidarietà, ma della partecipazione ad una lotta comune: questo il senso storico di uno sciopero che ha contato come se si fosse effettuato. [...] a vincere, a pesare sul tavolo delle trattative nei confronti del Governo, di quel governo, [è] stata non l'impostazione corporativa e angusta dei sindacati autonomi, ma la piattaforma tri-confederale, che salda organicamente gli aspetti retributivi e normativi dei lavoratori della scuola, alle esigenze generali di tutti i lavoratori»⁸⁰⁴

L'accordo stipulato il 17 maggio 1973 dava effettivamente un primo sbocco politico non corporativo a una spinta di cambiamento maturata in vari settori dell'utenza scolastica: essa risentiva della forte ripresa dell'iniziativa sindacale, che aveva prodotto l'ottenimento delle «150 ore», aprendo il grande capitolo dell'educazione permanente; si poneva – pur indirettamente – in continuità con i contenuti espressi dal movimento studentesco; rifletteva il maturare di una diversa coscienza sindacale e politica in settori dei lavoratori della scuola ancora minoritari.

⁸⁰³ Natale Di Schiena e Mario Mascellani, *Per una storia della politica scolastica della Cgil*, cit. Sul convegno di Matera del maggio 1970 cfr. Sesa Tatò, *La classe operaia e la scuola dell'obbligo*, «Rinascita», XXVII (1970), n.21

⁸⁰⁴ Francesco Zappa, *Una conquista per tutti*, «Riforma della scuola». XIX (1973), n.5

Tuttavia nel testo si intravedevano i sintomi di alcuni processi involutivi, già allora in incubazione, che sarebbero emersi con più sostanza a partire dalla sua traduzione in legge, a causa delle resistenze corporative che esso avrebbe incontrato, ma anche, come si vedrà, per una diminuita combattività del sindacato.

L'accordo riguardava alcuni dei punti programmatici che il movimento studentesco, il PCI e quindi i sindacati avevano fatto propri – diritto allo studio, gestione sociale, edilizia scolastica, personale scolastico – determinando finalmente un impegno preciso del Governo e del Parlamento alla risoluzione del problema più che trentennale della definizione di uno stato giuridico della categoria insegnante⁸⁰⁵. Pur nella sua innovatività, l'intesa risentiva però di grossi limiti: i riferimenti al governo della scuola non superavano l'ambito della «partecipazione alla gestione»; la presenza delle Confederazioni sindacali era risolta solo a livello del consiglio di distretto; la burocrazia ministeriale non veniva rimossa in favore di una gestione partecipativa, che la affiancava, ma in maniera subordinata e ancillare, secondo le categorie delle attività integrative, di animazione, orientamento e assistenza, nonché dei pareri e delle indicazioni da esprimere; l'educazione permanente, anziché divenire il perno della riforma, restava relegata in ruolo accidentale; la libertà di insegnamento era stabilita nel rispetto «dei principi costituzionali», ma anche «secondo gli ordinamenti della scuola stabiliti dallo Stato» e quindi in posizione subordinata rispetto alla fonte governativa⁸⁰⁶. La parte economica, nonostante la richiesta Confederale di stabilire solo 4 classi di aumento salariale – contro le 20 degli autonomi – contribuendo in questo senso all'unificazione reale dei ruoli, configurava un sistema complessivamente sperequativo, basato su 9 classi differenti⁸⁰⁷.

In generale la storiografia ha messo in risalto come l'accordo – e ancor più la legge delega del 30 luglio 1973 che ne fu la diretta conseguenza – contenesse luci ed ombre. Oltre ai già citati Giorgio Canestri e Benedetto Sajeve, Giuseppe Ricuperati ha notato come sin dall'inizio le debolezze del testo fossero evidenti, «ma i sindacati volevano incassare i risultati delle trattative precedenti e, nonostante le sollecitazioni, non

⁸⁰⁵ Il testo dell'accordo è riportato interamente in Giovanni Urbani, *Il nuovo contratto di lavoro, «Riforma della scuola»*, XIX (1973), n.5. Per una lettura puntuale cfr. Benedetto Sajeve, *Lo stato giuridico degli insegnanti*, in Mario Gattullo e Aldo Visalberghi (a cura di), *La scuola italiana dal 1945 al 1983*, Scandicci, La Nuova Italia, 1986, pp. 246-56

⁸⁰⁶ Su questi aspetti cfr. Giorgio Canestri, *L'ombra Della Minerva. Appunti Sulla Gestione Della Scuola Negli Ultimi Quarant'anni*, in Mario Gattullo e Aldo Visalberghi, a cura di, *La scuola italiana dal 1945 al 1983*, Scandicci, La Nuova Italia, 1986

⁸⁰⁷ Natale, Colucci e Natoli, *La scuola in Italia*, cit., p.206

riaprirono il discorso»⁸⁰⁸. Va effettivamente notato come, nonostante la risposta positiva delle assemblee dei lavoratori, non mancarono i voti contrari e le astensioni, che ad esempio, in provincia di Milano, raggiunsero un numero consistente.⁸⁰⁹ È difficile tuttavia comprendere, senza una ricostruzione storica della vita sindacati scolastici, quanto nella scelta di non riaprire la vertenza sullo stato giuridico e sulla successiva legge delega, abbia pesato il declinare della capacità mobilitativa del sindacato, e quanto sia stato invece una scelta dei vertici confederali, che, nel caso della Cgil, si adeguava alla spinta moderatrice proveniente dal Pci.

Per ciò che riguarda l'oggetto di questo lavoro, è importante notare come l'accordo programmatico tra sindacati e governo rigettasse la palla nel campo parlamentare, ove il Partito Comunista poteva farsi interprete più conseguente dell'interesse sindacale. Non fu dunque un caso che il Pci concentrasse i propri sforzi sulla questione della democrazia scolastica, dedicandole vari Convegni e la II Conferenza di Partito sulla scuola nel 1973, con particolare riguardo alla scuola secondaria, vero nodo gordiano nelle politiche scolastiche. Ne è un indizio il fatto che la «democrazia nella scuola» fosse tra il primo dei provvedimenti urgenti che di fronte alla Consulta nazionale per la scuola del Partito, Giuseppe Chiarante individuava – nella fase di ristrettezze di bilancio apertasi nell'autunno del 1973 – tra i punti qualificanti della politica scolastica del partito.⁸¹⁰

Il Pci seguì con attenzione tutto l'iter di approvazione della legge delega e dei decreti delegati, dedicandovi numerose prese di posizione. In fase di dibattito esso si batté perché fosse garantita piena libertà di insegnamento, ottenendo l'abolizione

⁸⁰⁸ Giuseppe Ricuperati, *La politica scolastica*, in Francesco Barbagallo (a cura di), *Storia dell'Italia repubblicana*, Torino, Einaudi, 1995, vol. 2, t.II, pp.751-52. Successivamente Ricuperati è ritornato su questa interpretazione addebitando le successive difficoltà sindacali alla «sopravalutazione della propria energia militante» che si pensava «destinata a un'ulteriore e sempre più articolata espansione», ma che in realtà «a metà degli anni Settanta» entrava «in una crisi sempre più percettibile, che restituiva ai partiti e alla politica istituzionale un ruolo propositivo più forte», *cfr.* Giuseppe Ricuperati, *Storia della scuola in Italia*, cit., p.209. Secondo Luciano Pazzaglia, infine, le Confederazioni attinsero alla «cultura della contestazione», mentre «riguardo alle questioni di categoria non esitarono a schierarsi su posizioni corporative». Se è vero che molte richieste sindacali derivarono dalla spinta antiautoritaria che si era affermata grazie al movimento studentesco, l'interpretazione di Pazzaglia non tiene conto della richiesta di un ruolo unico degli insegnanti, in funzione anti-corporativa, che era al centro delle richieste Confederali e in particolare di quelle della Cgil, *cfr.* Luciano Pazzaglia, *La politica scolastica del centro-sinistra*, in Angelo Bianchi, Luciano Pazzaglia, e Roberto Sani, *Scuola e società nell'Italia unita: dalla Legge Casati al centro-sinistra*, Brescia, La Scuola, 1997, pp.572-5. Il saggio di Pazzaglia è tratto da Luciano Pazzaglia, *Cattolici e scuola nell'Italia contemporanea*, ISU Università cattolica, Milano, 1992, pp.445-462.

⁸⁰⁹ Natale, Colucci e Natoli, *La scuola in Italia*, cit., pp.199-209

⁸¹⁰ *Consulta nazionale del Pci per la scuola. Relazione di Giuseppe Chiarante del 18 settembre 1973* in Afgr, *Scuola e politica scolastica, Organismi nazionali*. *Cfr.* anche la risoluzione della Direzione del Pci pubblicata su «L'Unità» del 30 settembre 1973

delle note di qualifica; per la contrattazione triennale del rapporto di lavoro degli insegnanti, il miglioramento del trattamento economico e l'unicità del ruolo docente, dando a tutte le categorie docenti parità di formazione e trattamento; perché per il reclutamento del personale docente si rinunciassero ai concorsi e si stabilisse un percorso certo di formazione, reclutamento e aggiornamento del personale nella forma del tirocinio postuniversitario; per la riduzione del numero di alunni per classe, l'estensione delle classi di doposcuola e delle attività integrative, l'adozione di immediati provvedimenti per l'estensione della gratuità. Soprattutto, il Pci si batté per l'allargamento della partecipazione agli organi collegiali ai sindacati confederali ed ai rappresentanti degli enti locali, a qualsiasi livello, e che le norme che definivano i compiti degli organi collegiali fossero discusse in Parlamento e fossero immediatamente precettive, senza che vi fosse una eccessiva delega decisionale nei confronti del Governo.⁸¹¹

Fu soprattutto su questo aspetto si concentrarono le maggiori criticità: il decreto istitutivo degli organi collegiali, restringeva ulteriormente la formulazione prevista dalla legge delega.⁸¹² Tanto in termini di competenze, quanto in termini di

⁸¹¹ Ap, VI legislatura, Camera dei Deputati, Discussioni, 25 maggio 1973, Giorgio Bini (Pci) e Giuseppe Chiarante (Pci), pp. 7852-55 e 7867-80. Per ricostruire le prese di posizione sulla legge delega e sul percorso che portò al varo dei Decreti delegati cfr. Giovanni Urbani, *Il nuovo contratto di lavoro, «Riforma della scuola»*, XIX (1973), n.5; Francesco Zappa, *Una conquista per tutti, «Riforma della scuola»*, XIX (1973), n.5; Marisa Rodano, *Una delega per la restaurazione, «Rinascita»*, XXXI (1974), n.18; Giorgio Bini, *Entrare nella scuola per mutarla*, XXXI (1974), n.18;

⁸¹² DPR 31 maggio 1974, n.416, *Istituzione e riordinamento di organi collegiali della scuola materna, elementare, secondaria e artistica*. Esso prevedeva l'istituzione di organi collegiali su quattro livelli distinti: di circolo didattico o di istituto; distrettuale; provinciale; nazionale. I circoli didattici e gli istituti scolastici avrebbero dovuto essere dotati di autonomia amministrativa per le spese di funzionamento amministrativo e didattico e ad essi sarebbero stati attribuiti appositi stanziamenti. Gli organi collegiali al livello più basso erano denominati «consigli di circolo» (scuola materna ed elementare) o «d'istituto» (scuola secondaria) formati da rappresentanze elette del personale insegnante e non insegnante, dai genitori degli allievi, dal direttore didattico o dal preside; il presidente sarebbe stato obbligatoriamente un genitore, eletto dalle componenti del consiglio. Nelle scuole secondarie superiori, avrebbero partecipato ai consigli di istituto i rappresentanti eletti degli studenti, di età non inferiore ai 16 anni. Le competenze assegnate ai consigli di circolo e di istituto erano le seguenti: organizzazione della vita scolastica; dotazioni; assistenza; attività parascolastiche interscolastiche, extrascolastiche; impiego dei mezzi finanziari. I consigli avrebbero potuto inoltre esprimere pareri sull'andamento generale, didattico e amministrativo, del circolo o dell'istituto la cui competenza deliberativa rimaneva affidata ai direttori o ai presidi e ai docenti. Strettamente connessi ai consigli di circolo o di istituto erano poi i consigli di interclasse (per la scuola materna ed elementare) e i consigli di classe (per la scuola media) formati da tutti i docenti delle classi o della classe e da rappresentanti eletti dei genitori e, per le secondarie superiori, anche da rappresentanti degli alunni. V'erano poi i distretti, novità della legge. Essi si erano affacciati per la prima volta, come ipotesi, nel dibattito sulle politiche scolastiche, in occasione della Commissione di indagine sullo stato della Pubblica Istruzione in Italia, in collegamento con i problemi dell'edilizia scolastica. Dopo di allora i distretti apparvero in riferimento a tematiche varie: essi erano previsti dal Progetto '80 del 1969, in relazione al problema del diritto allo studio; al Convegno di Frascati del 1970, in relazione alla secondaria superiore; nello Schema di disegno di legge per la secondaria superiore di Scalfaro del 1972; nella legge delega relativa allo stato

composizione, gli organi collegiali effettivamente prodotti dal decreto corrispondevano sempre meno all'enfasi e all'attenzione posta su di essi dal Pci. Ai consigli didattici e di istituto – composti in misura abnorme dal personale docente e da una rappresentanza studentesca puramente simbolica – si affidavano compiti marginali, mentre questioni amministrative importanti, come l'orario delle lezioni o i criteri di formazione delle classi, erano lasciate al collegio dei docenti e al preside, che restava figura burocratica non elettiva⁸¹³. Alle assemblee studentesche, a cui i comunisti avrebbero voluto dedicare 10 ore mensili – in continuità con le attività elettive previste dalla proposta di riforma della secondaria comunista – si dedicavano solo quattro ore, due per la plenaria e due destinate alla riunione delle singole classi⁸¹⁴.

La caratteristica principale della proposta comunista, ossia la presenza dei rappresentanti delle Confederazioni sindacali e degli Enti locali all'interno dei nuovi organi di gestione, era risolta solo a livello di distretto. Esso nell'ottica comunista avrebbe dovuto avere «funzione politica più che amministrativa», una cerniera «tra l'azione propria degli Enti Locali e delle Regioni, le forze della scuola impegnate nella

giuridico. Essi furono inoltre oggetto di uno specifico convegno tenutosi nel 1972 a Frascati. Secondo i decreti delegati, i distretti erano «comprensori scolastici, di norma sub-provinciali [...], nel cui ambito dovrà, di regola, essere assicurata la presenza di tutti gli ordini e gradi di scuola, ad eccezione delle università, delle accademie di belle arti e dei conservatori di musica». I «consigli distrettuali», oltre che rappresentanti dei docenti, degli studenti, dei genitori, dovevano comprendere anche quelli «delle forze sociali rappresentative di interessi generali e delle organizzazioni sindacali dei lavoratori». I compiti dei consigli scolastici distrettuali erano quelli di proposta e di promozione di quanto atteneva all'organizzazione e allo sviluppo dei servizi e delle strutture, alle attività di sperimentazione, di integrazione, di assistenza scolastico-educativa, di orientamento, di assistenza medico-psicopedagogica, di educazione permanente. I Consigli scolastici provinciali erano un'istituzione preesistente ai decreti. Questi ultimi ne ripristinavano l'elettività di parte dei loro componenti (personale ispettivo, direttivo, docente, non docente e genitori), mentre il resto dei componenti continuava a farne parte di diritto (rappresentanti del mondo dell'economia e del lavoro, rappresentanti delle amministrazioni comunali e dell'amministrazione provinciale). Essi assumevano competenza in materia di programmazione, di organizzazione e di funzionamento della scuola, di edilizia, di ogni altra attività connessa alla scuola, di educazione permanente. Infine i decreti delegati promossero la trasformazione delle prime due sezioni del Consiglio superiore della Pubblica istruzione nel Consiglio nazionale della Pubblica istruzione. Quest'ultimo sarebbe stato composto da rappresentanti letti dal personale insegnante e non insegnante e da esponenti del mondo dell'economia e del lavoro designati dal CNEL. Funzione fondamentale del Consiglio nazionale della Pubblica istruzione sarebbe rimasta quella di esprimere pareri non vincolanti in materia legislativa attinente alla scuola e all'educazione

⁸¹³ Francesco Zappa, *Il Decreto Restringe La Legge. Democrazia Frenata*, «Riforma della scuola», XX (1974), n.3

⁸¹⁴ Giorgio Bini, *Il Varo Dei Decreti*, «Riforma della scuola», XX (1974), n.5. L'iniziale bozza di decreto prevedeva una serie di limiti allo svolgimento delle assemblee: 1) le assemblee di classe avrebbero potuto discutere solo «di problemi e di argomenti che si riferiscono alla vita e alla esigenza della singola classe»; 2) la partecipazione esterna sarebbe stata ridotta ai soli esperti; 3) per la convocazione entro il limite di un'assemblea al mese, sarebbe stato necessario che almeno un quinto degli studenti la richiedessero; 4) sarebbe spettato al direttore o al preside verificare che la richiesta avvenisse secondo legge o secondo decreto». Solo dopo l'intervento dei sindacati in fase di scrittura del decreto, tali condizioni furono alleggiate, prevedendo il comitato studentesco, diminuendo il numero di studenti necessario alla richiesta dell'assemblea e allargandone il monte orario.

lotta antiburocratica e antiautoritaria, le forze sociali che rifiutano la scuola come ‘imposizione’ di un servizio statale e vogliono partecipare a costruirla e orientarla in modo nuovo attraverso il confronto democratico». ⁸¹⁵ Le confederazioni inoltre avrebbero portato nel consiglio di distretto quel «grado di politicità», che avrebbe potuto «influire positivamente anche sulla gestione degli istituti, offrendo al confronto, fra il personale della scuola i genitori e gli studenti, termini di riferimento più generali, in maniera da limitare progressivamente l’impatto delle spinte corporative, e da evitare il formarsi di un blocco di generazione insegnanti-genitori in funzione anti-studentesca». Tale visione era però in contraddizione con gli stessi decreti e con la stessa legge delega, che faceva del distretto «prevalentemente un organo del ministero della Pi» ⁸¹⁶, le cui competenze rischiavano di sovrapporsi a quelle dei consigli scolastici provinciali, e degli stessi consigli di circolo e di istituto» ⁸¹⁷, per giunta in un quadro normativo in cui il distretto aveva «il difetto di essere scollegato dagli organi collegiali della scuola. Enti locali e sindacati non sono nel consiglio di istituto, gli studenti non sono nel distretto» come anche «i lavoratori non docenti della scuola» ⁸¹⁸.

Gli organi collegiali previsti dai Decreti delegati costringevano dunque l’antico progetto della gestione sociale entro dei binari molto ristretti. Se il Ministro della Pi Malfatti – sostenitore di un peso maggiore delle famiglie nella gestione scolastica – si riferiva ad essi in termini di «rivoluzione silenziosa», il direttore di «Riforma della scuola» Francesco Zappa, prospettava «una specie di democrazia frenata o di potere teleguidato, cioè esercitato attraverso successive mediazioni» ⁸¹⁹. Critiche alla scelta del Pci di porre la «gestione sociale» in cima alla lista delle rivendicazioni, giungevano inoltre da quei settori di intellettualità che prendevano a riferimento la Flm. Mario Gattullo, collaboratore della rivista «Inchiesta» per le questioni scolastiche, notava come, se la proposta del Pci fosse stata accolta in pieno, «i sindacati dovrebbero improvvisare un esercito di funzionari, da destinare a tutti i livelli e a tutte le istanze della scuola». A suo avviso, era più utile, per cambiare la scuola, sollecitare «un

⁸¹⁵ Andrea Magheri, *Il momento del distretto*, «Riforma della scuola», XX (1974), n.10. Cfr. anche Novella Sansoni, *Urgenza Di Programmare*, «Riforma della scuola», XX (1974), n.10.

⁸¹⁶ Così Luciano Benadusi, *Il Distretto Scolastico*, «Riforma della scuola», XX (1974), n.4

⁸¹⁷ Lucio Del Cornò, *Iniziativa Di Base*, «Riforma della scuola», XX (1974), n.10

⁸¹⁸ Margheri, *Il Momento Del Distretto*, cit.

⁸¹⁹ Zappa, *Il decreto restringe la legge*, cit.

movimento dal basso, che ne contesti finalità, contenuti, metodi, cioè il modo politico di essere»⁸²⁰.

Al contrario di quanto proponeva Gattullo, il comportamento del Pci e della Cgil nel corso della vertenza che sfociò nel varo dei Decreti delegati, si era concentrato principalmente sul controllo «dall'alto» dell'iter di scrittura dei decreti – grazie anche ad una commissione prevista dalla legge n.477 e composta da 20 parlamentari, 12 sindacalisti e 4 esperti in materia scolastica – che contribuì ad apportare migliorie al testo ed a produrre resoconti molto dettagliati sulle riviste scolastiche e culturali di partito, ma non a produrre una mobilitazione che allargasse lo spazio di partecipazione nella scuola al modello della gestione sociale. Ne era risultato dunque un testo ben lontano dagli auspici comunisti.

Nonostante ciò, il 9 ottobre del 1974 il Pci – forte della sconfitta democristiana al referendum sul divorzio – decideva di rilanciare la partecipazione alle prime elezioni degli organi collegiali che si sarebbe tenuta di lì a qualche mese e che avrebbe coinvolto circa 17 milioni di elettori⁸²¹. Lo fece tramite un documento della Direzione del partito – a sottolineare l'importanza strategica di quella scelta – considerando «l'istituzione degli organi collegiali come un primo anche se ancora parziale risultato della lotta per la democrazia nella scuola, che si è sviluppata con ampiezza negli ultimi anni». Si trattava di un primo tentativo di sperimentazione della tattica del compromesso storico, poiché il Pci scelse di sostenere la formazione di liste unitarie «al di fuori di schemi [...] di partito, [...] cui possono concorrere le forze politiche

⁸²⁰ Mario Gattullo, *Di fronte ai decreti delegati*, «Inchiesta», luglio-settembre 1974. «Le soluzioni di tipo istituzionale, cioè partecipativo-cogestivo, per quanto concerne la gestione della scuola, sono veramente l'unico obbiettivo da perseguire, quando si riflette sulla debole coscienza della sua natura di classe da parte dei lavoratori? Non c'è il rischio che, in tal modo, la gestione sociale diventi soltanto una gestione di delegati, cioè dei soli che 'ci capiranno qualcosa', e che qualunque scelta essi faranno sarà una scelta 'fatta bene'? Nelle condizioni attuali della scuola è obbiettivo più urgente una parziale e comunque problematica modifica in direzione 'democratica' dei suoi organismi di gestione o la sollecitudine di un movimento dal basso, che ne contesti finalità, contenuti, metodi, cioè il modo politico di essere?». Ibid. A rafforzare i dubbi di Gattullo c'era il bilancio fallimentare dei consigli di zona, che avrebbero dovuto rappresentare il momento di estensione delle lotte operaie dai posti di lavoro al territorio, ma che il sindacato non fu in grado di creare. È utile richiamare in proposito le parole Guido Crainz: «la 'stagione felice' dei consigli è intensa quanto breve, anche se sul terreno quantitativo essi continuano a estendersi. Già dal 1971 nuove modalità di elezione favoriscono di fatto forme di 'centralizzazione', mentre non decolla la costituzione dei consigli di zona: ebbero qui il sopravvento, ha osservato Bruno Trentin, le 'vecchie logiche di autodifesa degli apparati confederali e i vecchi patriottismi di corporazione'. Guido Crainz, *Il Paese Mancato. Dal Miracolo Economico Agli Anni Ottanta*, cit., p.461.

⁸²¹ La pubblicazione dei decreti venne ritardata dalla Corte dei Conti alla metà di agosto del 1974, a causa dell'esclusione del sindacato di destra Cisinall dalla commissione consultiva che aveva accompagnato il varo dei Decreti delegati, cfr. Fabio Mussi, *Se la democrazia entra nella scuola*, «Rinascita», XXXI (1974), n.41

democratiche, le organizzazioni sindacali dei lavoratori, i centri di vita democratica locale, le associazioni popolari, giovanili e femminili, le diverse correnti culturali e ideali che animano la vita della democrazia italiana». Alla base delle liste unitarie doveva stare un impegno programmatico comune, fondato sull'antifascismo – inteso come collante comune –; sull'idea di scuola pubblica non integralista, ma pluralista; sull'impegno per lo sviluppo programmato e rinnovato dell'istruzione, che riequilibrasse il rapporto fra spese correnti e spese di investimento; sulla promozione del diritto allo studio, del rinnovamento didattico e culturale e di una riforma degli ordinamenti scolastici e dei programmi⁸²².

La partecipazione alle elezioni degli organi collegiali era sottolineata con enfasi, quasi a voler affidare ad essi un vero e proprio ruolo salvifico di fronte alla «disgregazione della scuola». Così ad esempio per Giorgio Napolitano, massimo dirigente della Sezione culturale del Pci

«nulla sembra più funzionare, si ha la sensazione che tutto giri a vuoto e tenda a disgregarsi [...]. Far funzionare questi organismi significa per noi dare prova concreta che una sola è la via d'uscita dalla crisi del Paese ed anche, specificamente, dalla crisi di funzionalità di istituzioni come la scuola – una sola: sviluppare la democrazia: e che sviluppo della democrazia non equivale a vacue e inconcludente moltiplicazione di sedi di dibattito formale».⁸²³

Le elezioni dei consigli potevano d'altronde, più prosaicamente, rappresentare un terreno importante su cui contarsi, mettendo da parte i limiti intrinseci dei Decreti delegati e sperimentando non solo la costruzione di una vasta maggioranza favorevole alle riforme, ma, per la prima volta dal 1968, mostrando il peso che il Pci aveva riacquisito tra gli studenti e le studentesse rispetto alla sinistra extraparlamentare.

All'interno del movimento studentesco, il varo dei Decreti delegati e la previsione di elezioni degli organi collegiali, aveva infatti spaccato il fronte tra astensionisti e partecipazionisti. Il testo era ambiguo su questo aspetto, perché se da un lato riconosceva la possibilità per gli studenti di eleggere loro rappresentanti all'interno degli organi, sembrava tuttavia stabilire per loro un ruolo subalterno, quasi da osservatori, fornendo argomenti alle forze politiche più critiche⁸²⁴. Esemplificativamente, all'assemblea studentesca, storica rivendicazione unificante del movimento studentesco, non veniva affidata nessuna funzione nella nuova architettura amministrativa prevista dal decreto n.416, neanche di tipo consultivo. Veniva di fatto

⁸²² Il documento della Direzione venne pubblicato su «L'Unità» del 10 ottobre 1974

⁸²³ Giorgio Napolitano, *Democrazia per La Riforma*, «Riforma della scuola», XX (1974), n.8-9.

⁸²⁴ Cfr. Saverio Santamaita, *Storia della scuola*, Mondadori Editore, Milano, 1999, p. 175

scartata la possibilità del monte ore autogestito dagli studenti, esperienza che in alcuni casi era stata conquistata e messa in pratica. Anche il peso degli studenti nei nuovi organi, ne faceva una componente posta «sotto tutela», essendo in inferiorità numerica dei consigli di istituto, dotati di diritto di voto solo dai 16 anni in su, esclusi dalle decisioni economiche, ma beffardamente non da quelle disciplinari, esclusi dai nuovi distretti.

Nonostante le criticità, la contestazione alla legge, a differenza di quanto era avvenuto a proposito di tentativi di riforma precedenti – un esempio tra tutti, la circolare varata nel 1971 da Riccardo Misasi –, risultò debole sia nelle piazze che nelle scuole. Alle prese di posizione contro i decreti non corrisposero infatti scelte politiche unanimesi all'interno della sinistra extraparlamentare. Le discussioni intorno alla liceità o meno di partecipare alle elezioni, monopolizzarono il dibattito studentesco all'inizio dell'anno scolastico 1974-75, evidenziando la spaccatura tra il fronte astensionista, che comprendeva il Manifesto-Pdup (Cpu), Avanguardia Operaia (Cub) e i collettivi autonomi (Cpa), e chi invece riteneva possibile partecipare alle elezioni per portare una critica all'interno degli organi collegiali, come Lotta Continua (Cps).⁸²⁵

D'altra parte, la Fgci fu la prima a prendere posizione, con la parola d'ordine «il voto per lottare, la lotta per cambiare»: nonostante «i limiti burocratici presenti nella stesura finale fatta dal governo», si affermava l'importanza di lottare per la modifica dei Decreti delegati – allargando la partecipazione alla gestione scolastica – e di partecipare alle elezioni⁸²⁶. A tal fine la Fgci aveva dato vita agli Organismi

⁸²⁵ Giorgio Chiosso, *Scuola e partiti dalla contestazione ai decreti delegati*, cit., p.130. Cfr. anche Luciano Aguzzi, *Scuola studenti e lotta di classe. Un bilancio critico del movimento degli studenti medi dal '68 ad oggi*, Milano, Emme edizioni, 1976, p.27 e Marcello Sarno e Marino Sinibaldi, *Il movimento degli studenti medi in Italia (1970-76)*, Roma, Savelli, 1977, p.72. In seguito ai lavori svolti all'assemblea nazionale del settore scuola, Lotta Continua accettava il principio della rappresentanza elettiva, nella convinzione che potesse facilitare il rapporto con il movimento sindacale. Non mancarono le contestazioni rivolte alla segreteria da parte di molti studenti dei CPS. Cfr. *L'assemblea nazionale dei CPS e del settore scuola di Lotta Continua*, «Lotta Continua», 15 ottobre 1974. Nell'articolo è riportato il resoconto della discussione svoltasi a Roma all'assemblea nazionale a cui partecipano circa 800 delegati. La decisione dei dirigenti di Lc creava infatti una sorta di spiazzamento nella base militante, dopo anni in cui l'estrema sinistra aveva insistito sulla valenza negativa di ogni tipo di riforma, e aveva difeso strenuamente l'autonomia studentesca. Tuttavia per Lc la scadenza imposta da Malfatti «apre uno scontro in cui la sinistra rivoluzionaria, che da sei anni è ininterrottamente egemone e maggioritaria all'interno del movimento degli studenti, è chiamata in causa direttamente», e, nonostante i decreti «rappresentano un attacco borghese alla scolarizzazione di massa, al movimento degli studenti, ai diritti democratici e alla libertà culturale di studenti e insegnanti», si intuisce, e a ragione, che «non è prevedibile un atteggiamento di estraneità e di disinteresse passivo per le elezioni da parte degli studenti». Cfr. *Contro i Decreti Delegati per un'organizzazione rappresentativa degli studenti*, «Lotta Continua», 3 ottobre 1974. Devo queste informazioni bibliografiche al mio collega Lanfranco Rosso

⁸²⁶ Così la Fgci chiedeva di modificare i decreti: voto anche ai minori di 16 anni, più ore per le assemblee, maggiore spazio ai sindacati, sedute pubbliche e rappresentanze studentesche a livello di

studenteschi autonomi (Osa), che si erano mobilitati il 30 ottobre 1974 sui temi dello sviluppo democratico della scuola nel paese, e che erano il contraltare comunista alle «forze estremiste [...] portatrici di scelte politiche errate e controproducenti».⁸²⁷ Parallelamente nascevano, ad opera di intellettuali e insegnanti vicini al partito, il Centro di iniziativa democratica degli insegnanti (Cidi), fondato nel 1974, e il Coordinamento genitori democratici (Cgd), fondato nel 1976 da Marina Musu e Gianni Rodari.

Dalla parte opposta, tra la Democrazia Cristiana, si registrava una difficoltà sempre maggiore a tenere insieme un mondo ampio e variegato. Sebbene il mondo cattolico fosse attraversato da nuove pulsioni integralistiche – era del 1969 la riconversione di Gioventù Studentesca in Comunione e Liberazione, e del 1973 il primo convegno pubblico –, non era più possibile puntare a sottrarre terreno alla scuola statale a favore della Fidae. Anche l'affidarsi alle associazioni collaterali, Aime e Uciim, per mantenere una egemonia sul corpo insegnante rischiava di essere insufficiente, visto lo scollamento verso sinistra delle Acli e la crisi del sindacalismo insegnante. In questo campo, trent'anni di appoggio incondizionato da parte di Sinascel-Cisl e Sism-Cisl rischiavano di rompersi nel momento in cui i sindacati scuola della Cisl venivano inglobati nell'iniziativa di riforma globale impostata dalla Federazione Cgil-Cisl e Uil che aveva prodotto un primo risultato con la legge-delega⁸²⁸. Il recupero di una identità politica e culturale democristiana – affidata al Convegno sulla scuola del 30 ottobre-3 novembre 1974 – si era caratterizzato, secondo Marino Raichich, per una strategia «di faticosi e lenti ripensamenti, degli impacci e della confusione».⁸²⁹

Chi si presentava apparentemente compatto e con le idee chiare all'appuntamento con le elezioni dei decreti delegati era dunque il Pci, che veniva premiato dal risultato elettorale. La prima vittoria riguardava alla affluenza, giudicata oltre le aspettative. Alle elezioni del 9, 16 e 23 febbraio 1975, per la formazione di circa 15.000 consigli di circolo e di istituto, e 250.000 di classe e di interclasse, votavano in 12.750.000 su 17.997.715 aventi diritto, con percentuali di partecipazione del 90,91% tra il personale docente, 87,86% tra il personale non docente, 70,18% tra i

distretto, *cfr. Un impegno di lotta*, volantino firmato «Movimento Studentesco Fiorentino» (Fgci), Archivio «il Sessantotto», f. Movimento Studentesco 19-1974

⁸²⁷ Renzo Imbeni, *Studenti: un movimento di lotta*, «Rinascita», XXXI (1974), n.44

⁸²⁸ Su questi aspetti *Cfr. Giorgio Chiosso, Scuola e partiti*, cit., pp.72 e ss.

⁸²⁹ Marino Raichich, *Molte parole ma quali riforme?*, «Rinascita», XXXI (1974), n.44

genitori e del 67,77% tra gli studenti, dove più diffusa era stata la propaganda per il boicottaggio delle elezioni⁸³⁰. Anche dal punto di vista del risultato, sebbene Giuseppe Chiarante osservasse come non vi fosse stato un voto di partito, si poteva parlare di vittoria: le «liste unitarie» si attestarono intorno al 57% secondo il «Corriere della Sera», e al 60% secondo «L'Unità»⁸³¹, premiando la strategia del Pci.

Giuseppe Chiarante, responsabile della Sezione scuola del partito, giudicava infatti positivo il risultato: se le posizioni astensioniste erano state «clamorosamente battute non soltanto fra il personale della scuola o fra i genitori, ma anche [...] tra le masse studentesche», la Dc si era divisa «in tre tronconi», tra chi aveva partecipato alle liste unitarie, chi aveva scelto una caratterizzazione partitica o confessionale e chi invece si era collocato in un più generico schieramento conservatore. Il risultato delle «liste unitarie» segnalava dunque non solo la presenza di «un'assai ramificata rete democratica [...] nelle scuole», ma anche e soprattutto «la diffusa consapevolezza che una larga unità delle forze democratiche e popolari è oggi indispensabile per affrontare e risolvere i problemi della scuola e per far concretamente avanzare una iniziativa di riforma»⁸³². Un preludio, dunque, alla politica delle larghe intese.

Più preoccupato era il giudizio che lo stesso Chiarante forniva alla Consulta nazionale del Pci per la scuola del 1975. Nella sua relazione introduttiva, il responsabile scolastico del Pci notava come il «pericolo di riflusso» dell'ondata partecipativa era reale

«se gli organi collegiali si riducessero a un fatto di facciata, dietro il quale la scuola continuasse ad essere quella di sempre; o degenerassero in sedi di mera contrapposizione politica o ideologica o di discussioni inconcludenti e paralizzanti, senza capacità di incidere concretamente nella realtà scolastica»⁸³³

⁸³⁰ I dati sono tratti da Giuseppe Chiarante, *E ora governare*, «Rinascita», XXXII (1975), n.12. Altre pubblicazioni riportano cifre diverse, secondo Dario Ragazzini votò l'87% degli studenti, dato però non confermato dalla stampa quotidiana che riporta una partecipazione giovanile attestata intorno al 70-75%. Sembrano tuttavia più attendibili i dati riportati da Chiarante, che certamente non aveva interesse a sottominuire il dato della partecipazione studentesca. Cfr. Dario Ragazzini, *Storia della scuola italiana. Linee generali e problemi di ricerca*, Le Monnier, Firenze 1983, p. 86. L'astensionismo vince su larga scala solo a Milano, dove i gruppi extraparlamentari sono più forti e la percentuale di votanti si attesta intorno al 40%, con picchi di astensione come all'istituto tecnico «Molinari» (10% di affluenza) o al liceo artistico di Brera dove votano 14 studenti su 400, di cui 4 schede bianche, cfr. Adriano Baglivo, *Come hanno votato gli studenti?* «Corriere della Sera», 25 febbraio 1975

⁸³¹ Cfr. i numeri del 25 febbraio 1975 di entrambe le testate

⁸³² Giuseppe Chiarante, *E ora governare*, cit. «Rinascita» aveva seguito con assiduità le elezioni, lanciando una rubrica di «corrispondenze» da vari territori, cfr. Andrea Geremicca, *Nel vivo della realtà la battaglia della scuola*, «Rinascita», XXXII (1975), n.3 (Napoli), Vittorio Parola, *Partecipazione di massa e asse politico antifascista*, «Rinascita», XXXII (1975), n.4 (Roma), e Eugenio Orrù, *E' difficile rialzare gli steccati quando sono abbattuti*, «Rinascita», XXXII (1975), n.6. (Cagliari)

⁸³³ *Relazione introduttiva di Giuseppe Chiarante alla Consulta nazionale del Pci sulla scuola del 16 settembre 1975*, in Afgr, *Scuola e politica scolastica*

L'espansione «senza precedenti» del movimento democratico nella scuola poteva infatti andare incontro a momenti di «grave crisi» qualora «questa eccezionale spinta democratica alla partecipazione e alla discussione non si traduce in una capacità effettiva di realizzazione e di direzione». Per questo era necessario che la fitta rete di organismi democratici nata con le elezioni avesse la capacità di affrontare giorno per giorno i problemi che si fossero presentati nella gestione della scuola e che allo stesso tempo tale rete diventasse «base di massa» di un movimento in grado di imporre la riforma della scuola in tempi brevi al governo⁸³⁴. Gli obiettivi che Chiarante poneva al partito alla fine del 1975 erano però molto meno alla portata di quanto sembrasse.

4. La scuola amministrata

Nel guardare ai successi del Pci nel corso del governo di centro-destra del 1972-73 e della «pausa di riflessione» delle politiche scolastiche del 1973-75, occorre considerare quell'ambito particolare in cui i comunisti potevano agire non da forza di opposizione, ma da forza di governo, ossia gli Enti locali da essi amministrati. Lo studio delle situazioni locali richiederebbe certamente un approfondimento più accurato di quello che qui è stato condotto, ma non si potrebbero comprendere né l'avanzata elettorale del 1975 né le evoluzioni della politica scolastica comunista nell'ambito della scuola dell'infanzia e della scuola dell'obbligo, senza partire da un'analisi sommaria di quanto accadeva in quegli ambiti amministrativi ove più longeva era stata la presenza del Pci.

Secondo la sintetica ma efficace ricostruzione di Luca Baldissara, i comuni furono sin da subito oggetto dell'attenzione del partito. Fin dai primi anni Cinquanta ai quadri comunisti si indicava una funzione dell'ente locale ben diversa da quella di estrema propaggine tecnica e burocratica dello Stato, e volta piuttosto a farne un «ente capace di compiere veri e propri atti di potere, un efficace strumento della lotta di classe e il centro di sistemi di alleanze politiche»⁸³⁵. Un organismo politico, dunque, che – lontano da velleità municipalistiche – veniva individuato come uno dei campi di costruzione pratica dell'interesse delle classi popolari e dunque come strumento di radicamento e di presenza nel Pci nella vita politica del paese. Esempio importante dell'intervento nei comuni fu la politica tributaria, volta a valorizzare l'autonomia

⁸³⁴ *Ibid.*

⁸³⁵ Luca Baldissara, *Tra governo e opposizione. Il ruolo del Pci nella costruzione della democrazia in Italia*, in Roberto Gualtieri (a cura di), *Il Pci nell'Italia repubblicana (1943-1991)*, pp.141-178

dell'ente in questo campo, a dotarsi di risorse proprie, e in ciò a trasferire il carico del prelievo dalla tassazione indiretta a quella diretta, contenendo la quantità dei tributi e perfezionando i meccanismi di accertamento e prelievo.

Con il miracolo economico e lo schiudersi del periodo del centro-sinistra, si sollecitarono «gli enti locali ad indirizzarsi verso scelte di più fattivo sostegno allo sviluppo economico, di riequilibrio territoriale del paese, di incremento delle gestioni dirette dei servizi pubblici, di estensione dell'assistenza, di irrobustimento dell'intervento nel settore dell'istruzione»⁸³⁶. Nel periodo in cui più vivo si faceva il dibattito sulla «programmazione», il Pci si dotava di una visione articolata in riferimento al dettato costituzionale e ai diversi livelli di organizzazione dell'amministrazione. Durante un convegno dell'Istituto Gramsci del 1966 Paolo Fortunati proponeva quattro livelli in cui si sarebbe dovuta articolare la programmazione (nazionale, regionale, provinciale e comunale), il cui intreccio di competenze avesse come obiettivo quello di avvicinare il cittadino alle istituzioni e garantire un controllo democratico delle stesse. Come venne meglio specificato in un convegno di amministratori comunisti del febbraio del 1967, alla Regione sarebbero spettati compiti programmatori, all'interno dei quali il Comune era iscritto in quanto «promotore nella sua sfera d'azione di un processo di decisioni e di iniziative capaci di affermare la priorità dei bisogni e dei consumi sociali».⁸³⁷

Un ambito in cui tale affermazione era particolarmente urgente era quello della scuola dell'infanzia, la cui presenza sul territorio nazionale era particolarmente rarefatta, per via dello *status* particolare che l'aveva storicamente caratterizzata rispetto agli altri gradi scolastici. Essa difatti era stata per lungo tempo al di fuori dei radar dell'azione statale, affidata alla Chiesa per il prevalere di una concezione caritatevole e assistenzialistica del grado prescolare. Solo con la riforma Gentile si provava a regolamentare il settore che passava dagli Interni alla Pubblica istruzione e con la costituzione delle scuole di metodo, divenute scuole magistrali nel 1933.⁸³⁸ Ancora negli anni Cinquanta, con il ministero Gonella e l'orientamento volto al contenimento della scuola statale, proseguirono i finanziamenti più o meno occulti ai privati. La cattolica Associazione educatrice italiana gestiva la maggioranza delle

⁸³⁶ Ivi, p.168

⁸³⁷ Ivi., p.170

⁸³⁸ Cfr. Enzo Catarsi, *L'asilo e la scuola dell'infanzia: storia della scuola «materna» e dei suoi programmi dall'Ottocento ai giorni nostri*, La Nuova Italia, Firenze, 2000.

istituzioni prescolastiche, dominate dall'agazzismo, cui erano ispirati gli *Orientamenti per l'attività educativa nella scuola materna*, di impostazione «addirittura pregentiliana» che dunque concepivano la scuola dell'infanzia «come una parte nettamente separata dall'*iter* scolastico» che iniziava con la prima elementare.⁸³⁹

Nel momento del miracolo economico la scuola dell'infanzia si trovava dunque all'incrocio di varie contraddizioni. Oltre ad essere il grado scolastico maggiormente soggetto all'intervento ecclesiastico – elemento di lungo periodo della storia del paese – essa si trovava investita da una inedita domanda prodotta dal rapido declino della classe contadina, dai processi di migrazione e inurbamento e dunque dall'accesso al lavoro delle donne. In termini di politiche pubbliche fu il *Piano decennale* del 1958 a prevedere un capitolo di finanziamento specifico per le scuole «materne», senza specificarne la natura statale o non statale. Tale previsione si tradusse, nella sofferta vita di quell'atto, nello stralcio triennale del 1962 che prevedeva agli artt. 14 e 31 la costruzione di materne statali e non statali (provinciali, comunali, confessionali e private), aprendo così, da un lato, a un canale di finanziamento importante per gli enti locali in capo ai quali stava l'edilizia scolastica, e dall'altro al processo che avrebbe portato, ben sei anni dopo, alle legge n.444 del 1968 istitutiva della scuola materna statale.⁸⁴⁰

In tale contesto, i comunisti avviarono la loro iniziativa lungo due direzioni: quella nazionale, volta in primo luogo all'ottenimento di un intervento diretto dello Stato nel settore, e quella locale, volta a sopperire immediatamente al vuoto di iniziativa centrale. Già nel 1956, nell'opuscolo curato da Mario Alicata che riportava le elaborazioni avvenute l'anno precedente nell'ambito delle istanze culturali del partito, si indicava la necessità di «un nuovo ordinamento della scuola del grado preparatorio» che garantisse «l'impegno dell'assistenza, della tutela, dell'istruzione dell'infanzia» come «funzione precipua dello Stato». La preoccupazione principale veniva dalla «assoluta prevalenza degli enti religiosi e morali che gestiscono e controllano il 60% delle scuole e giardini di infanzia in confronto al 25% dei privati, al 14% dei Comuni e all'1% dello Stato», come anche dalla «straordinaria varietà e confusione degli

⁸³⁹ Monica Galfrè, *Tutti a scuola*, cit., p.212

⁸⁴⁰ Legge 18 marzo 1968, n.444, *Ordinamento della scuola materna statale*. L'iter istitutivo della scuola materna è ben ricostruito in Daria Gabusi, *La svolta democratica nell'istruzione italiana*, cit., pp. 203-264

ordinamenti giuridici, del trattamento economico degli insegnanti, degli orientamenti didattici». ⁸⁴¹

Nelle *Proposte dei comunisti per una riforma democratica della scuola* del 1958 la scuola dell'infanzia trovava così un posto a sé stante. Vi si richiedeva la «creazione di un'organizzazione pubblica, nazionale della scuola del grado preparatorio, attraverso un equilibrato regolamento del rapporto tra l'autonoma iniziativa degli enti locali e la necessaria unità dell'intervento statale attraverso il Ministero della P.i». E una formazione qualificata del personale delle scuole, che «qualunque sia il tipo della loro gestione» avrebbe dovuto essere «in possesso del titolo di abilitazione magistrale». ⁸⁴² La presentazione del *Piano decennale* nel settembre dello stesso anno spinse così i comunisti a incalzare il governo democristiano presentando il 9 aprile 1960 una proposta di legge molto scarna volta principalmente ad affermare il ruolo dello Stato nel settore dell'infanzia. ⁸⁴³

Uno stimolo a un intervento più deciso venne dall'approvazione dello *stralcio triennale* avvenuta nel luglio del 1962, che riversava un ammontare di liquidità senza precedenti nel sistema scolastico italiano. In quel luglio infatti le Sezioni femminile, Enti locali e culturale del Pci licenziavano un documento congiunto volto a dare alle federazioni indicazioni precise nella lotta per lo sviluppo delle scuole dell'infanzia. Vi si legge un cambio di contesto notevole, nel quale la preoccupazione per la «clericalizzazione» del grado preparatorio, pur presente, lasciava il passo a quella per la carenza strutturale di scuole messa in luce dagli effetti del miracolo, analoga a quella «che si trovò ad affrontare lo Stato per le scuole elementari e l'analfabetismo circa all'inizio del secolo» ⁸⁴⁴. Lo «sviluppo del lavoro femminile» la «tendenza

⁸⁴¹ Mario Alicata, *La riforma della scuola*, cit., pp.92-4

⁸⁴² *Proposte dei comunisti per una riforma democratica della scuola*, cit., pp.32-35

⁸⁴³ Proposta di legge n.2133, *Istituzione della scuola statale per l'infanzia*, del 9 aprile 1960.

⁸⁴⁴ *La situazione nella scuola materna, documento a cura della Sezione Femminile (Iotti), Enti locali (D'Onofrio) e Culturale (Alicata) redatto l'11 luglio 1962 in vista del III Convegno delle consigliere comunali comuniste*, in *Apc*, 1962, Commissione culturale, mf 0494, pp.2078-2253. Nell'anno scolastico 1959-60, solo il 48,51% della coorte d'età interessata poteva frequentare una scuola materna gestita principalmente dai privati. A fronte di una diminuzione dell'incidenza degli istituti religiosi (passati dal 48,2% del 1956, al 30% nel 1957, al 26% nel 1958), cresceva quella degli enti locali e dei privati (spesso essi stessi enti guidati da religiosi). Nell'anno scolastico 1959-60 lo stato gestiva solo 128 scuole; gli enti pubblici 5257 (per 388.644 alunni); i religiosi 4154 (per 287.015 alunni); i privati 8131 (per 456.653 alunni). Nei comuni non capoluogo il rapporto tra enti privati / enti pubblici era molto più alto. L'ammissione gratuita riguardava 616.693 alunni contro 471.735 a pagamento. La refezione gratuita riguardava 582.354 alunni contro 508.156 a pagamento. Senza refezione erano 41.000 alunni. La formazione del corpo insegnare era affidata principalmente ai privati. Di fronte a sette scuole magistrali gestite dallo stato, ve ne erano 39 gestite dai privati di cui 28 direttamente dalla Associazione educatrice italiana, cosicché secondo i dati forniti dal documento, risultava che su 29.217 educatrici, 20.330 avessero una formazione religiosa. Nello stesso anno, negli

all'urbanizzazione» avevano trasformato «il carattere della famiglia e dell'educazione dei figli», per cui «con l'emergere della famiglia nucleare» occorreva spostare l'attenzione «dalla famiglia al bambino». Non si trattava più di «assistere la famiglia», ma di avviare un «nuovo principio educativo, che vede nella materna l'incontro tra la famiglia e la società», per cui «la scuola materna deve configurarsi esattamente come primo momento del generale processo educativo». A fronte di una situazione che configurava il «diritto/dovere» dello stato di «istituire e gestire» scuole materne, si notavano sia l'insufficienza dei fondi devoluti dalla legge stralcio, sia la loro sproporzione in favore delle scuole non statali.⁸⁴⁵

L'attività del partito doveva dunque rivolgersi alla nascita di un movimento di opinione intorno al tema della scuola dell'infanzia. Occorreva incalzare Psi e Dc attraverso la «costituzione di comitati di madri per la nascita delle scuole materne», l'organizzazione di «assemblee di genitori promosse dalle consigliere comunali» e di «convegni qualificati sui contenuti e sui modi di sviluppo della scuola materna» rivolti particolarmente a «richiamare l'attenzione del mondo della cultura sui problemi educativi della prima infanzia». Ma si stimolava anche un intervento immediato degli enti locali retti dai comunisti, volto a favorire la «municipalizzazione delle materne rette da enti morali»; il passaggio della costruzione di scuole materne dalle materie facoltative, – cui erano storicamente destinati pochi fondi – alle materie obbligatorie; la piena utilizzazione dei contributi previsti dai finanziamenti statali.⁸⁴⁶

Lo «stralcio triennale» apriva dunque il terreno a un intervento qualificato dei comunisti tanto sul piano della riforma del settore, quanto sul terreno degli enti locali, il che stimolava un ulteriore approfondimento. Nel dicembre del 1962 si teneva, a cura della Sezione pedagogica dell'Istituto Gramsci, un dibattito sul tema *La scuola materna in Italia* al quale parteciparono studiosi laici del calibro di Lamberto Borghi, Dina Bertoni Jovine e Antonio Santoni Rugiu, ove si proponeva anche per la scuola materna una formazione adeguata di educatrici ed educatori, caratterizzata da una presenza più ampia della cultura generale, da un'adeguata preparazione

enti pubblici su 9.336 maestre, 4.497 erano religiose; negli enti privati su 11.950 maestre, 8.954 erano religiose. *Ibid.*

⁸⁴⁵ A fronte di circa un milione e mezzo di bambini rimasti fuori dalle scuole materne già esistenti, l'intervento contenuto nello stralcio triennale avrebbe coinvolto solo 100.000 nuovi alunni. I fondi erano così distribuiti: 2 miliardi e 200 milioni per le materne statali e 8 miliardi e 400 milioni per i finanziamenti agli enti locali e ai privati per la costruzione di nuove scuole materne. 4 miliardi e 250 milioni per la gestione di scuole materne statali e 7 miliardi e 500 mln per contribuire alla gestione delle scuole materne di Enti Locali o private.

⁸⁴⁶ *Ibid.*

psicopedagogica e dal tirocinio affiancato da corsi post-secondari di tipo universitario della durata di uno o due anni⁸⁴⁷. Veniva poi presentata a livello parlamentare, precedendo il ddl governativo, una proposta di legge firmata tra le altre da Nilde Iotti, Giorgina Arian Levi, Marisa Rodano e Baldina Di Vittorio Berti, a conferma dell'investimento che la Sezione femminile del Pci e l'Unione donne italiane (Udi) avevano posto nella battaglia per l'ottenimento delle scuole dell'infanzia⁸⁴⁸.

La proposta comunista individuava la scuola dell'infanzia statale come primo grado del sistema educativo nazionale, non obbligatoria – «per la funzione importante e decisiva che esercita la famiglia sui bambini dai tre ai cinque anni» –, ma diffusa «in tutte le località in cui vi sono scuole elementari e dove vi siano almeno 20 bambini in età fra i tre e i cinque anni». La funzione attribuitale era quella di decondizionamento familiare e di «formazione unitaria del tessuto sociale nazionale» tale da non poter essere delegata ad enti privati, ma da questi ultimi solo integrata. In attesa della riforma della scuola secondaria la formazione degli educatori e delle educatrici – rigorosamente uomini e donne – avrebbe dovuto essere affidata agli istituti magistrali e ad un corso di perfezionamento universitario di almeno un anno. Ad ogni classe si sarebbero dovuti assegnare due insegnanti al fine di garantire sia le attività formative sia quelle ricreative durante tutto l'arco dell'orario scolastico. In termini di gestione, se le spese dell'edilizia dovevano gravare interamente sullo Stato, la direzione delle scuole dell'infanzia era affidata a tre ordini di organi collegiali: i consigli scolastici provinciali, i consigli di circolo, e i consigli di scuola, all'interno dei quali era garantita la partecipazione degli insegnanti e delle famiglie, unitamente alle rappresentanze dei consigli comunali e provinciali. Agli enti locali che avessero fatto richiesta tramite delibera dei rispettivi consigli, era garantito il passaggio all'amministrazione dello stato di una o più scuole per l'infanzia di loro proprietà.⁸⁴⁹

I comunisti si inserivano dunque con una proposta propria all'interno del processo costitutivo della scuola statale – altrove ampiamente ricostruito⁸⁵⁰ – il cui iter, data la

⁸⁴⁷ Il resoconto stenografico del Convegno è in «Riforma della scuola», IX (1963), n.3

⁸⁴⁸ Ap, Camera dei Deputati, *Proposta di legge (Istituzione di scuole statali per l'infanzia)*, n.938, IV Legislatura, 6 febbraio 1964. Cfr. la testimonianza di Marisa Rodano, che ha individuato negli inizi degli anni Sessanta un passaggio di fase nelle battaglie condotte dall'Udi. Accanto ai temi dell'eguaglianza giuridica tra uomo e donna, i processi turbolenti di urbanizzazione e industrializzazione portavano infatti prepotentemente in primo piano la relazione tra donne, famiglia e lavoro. Cfr. Marisa Rodano, *Memorie di una che c'era: una storia dell'Udi*, Il Saggiatore, Milano, 2010, *passim*.

⁸⁴⁹ *Proposta di legge (Istituzione di scuole statali per l'infanzia)*, cit.

⁸⁵⁰ Cfr. Daria Gabusi, *La svolta democratica nell'istruzione italiana*, cit., pp.203-264. La proposta governativa venne depositata alla Camera dal ministro Gui l'1 dicembre 1964. Nel dicembre 1965 l'VIII

predominanza della Chiesa nel settore, fu particolarmente accidentato e portò a un risultato di compromesso quale fu la legge 444 del 1968. La legge, anche per i suoi limiti intrinseci – la funzione integrativa della scuola materna statale rispetto alla famiglia ed alle iniziative esistenti, l'insegnante unico di classe, rigorosamente femminile, l'accento assistenziale posto sugli *Orientamenti* del 1969 – finse più da punto di partenza che di arrivo: ancora nel 1976 le scuole materne statali rappresentavano poco più del 30%, il 40% nel 1981⁸⁵¹, mentre proprio alla fine del 1968 sia avviava l'iter che avrebbe portato alla legge n.1044 del 1971, *Piano quinquennale per la costruzione di asili nido comunali con il concorso dello Stato*⁸⁵². Nella dura opposizione dei comunisti alla legge 444 aveva molto pesato l'approccio centralistico della legge, che lasciava poco spazio all'azione degli enti locali nella direzione effettiva delle scuole dell'infanzia. L'avvio della programmazione scolastica con lo *stralcio triennale* aveva infatti sbloccato mezzi finanziari che, consentendo un intervento degli enti locali nel settore, avevano permesso ai comunisti di sperimentare molto nell'ambito della direzione delle scuole e dell'allargamento della partecipazione al loro autogoverno.

Commissione presentava un testo emendato, che incontrava diverse resistenze interne alla maggioranza e in particolare alla Dc. Il 20 gennaio 1966, in seguito al voto contrario operato da un gruppo cospicuo di «franchi tiratori» democristiani, la legge otteneva infatti un voto negativo alla Camera, il che portava alla caduta del II Governo Moro, e alla costituzione di un III governo Moro. Alla ripresa del dibattito, concessioni importanti venivano riservate all'ala conservatrice dello schieramento di maggioranza, portando infine all'approvazione della legge il 9 marzo 1968. Da parte comunista, vi fu una netta opposizione al testo di compromesso. Nella prima fase, dopo che l'VIII Commissione aveva licenziato il testo emendato, le critiche comuniste si appuntarono su due aspetti: 1) il testo non assegnava il giusto spazio all'iniziativa degli enti locali (i Comuni in particolare), che invece avrebbe dovuto essere potenziata per divenire il centro propulsore della scuola materna statale, sulla scorta di nuove ipotesi educative e modelli pedagogici costruiti direttamente sul territorio; 2) la legge 444 non aveva «un contenuto democratico» poiché accoglieva la principale preoccupazione dei democristiani, ossia quella di «garantire e conservare alle scuole private il contributo statale» e costituiva dunque «un gravissimo arretramento accettato dai socialisti». La legge infatti conferiva allo stato un ruolo «integrativo» (nell'interpretazione di Moro) o «parallelo» (nell'interpretazione di Codignola) rispetto all'azione di qualsiasi ente non statale, privati compresi. Dopo la caduta del II Governo Moro, la legge subì un ulteriore arretramento rispetto agli emendamenti dell'VIII Commissione. Si tornava a 30 alunni per classe (e non 25), ad un orario di 7 ore (e non 8), a un insegnante donna (e non due, di ambo i sessi) per sezione. Il Pci criticava dunque l'impostazione assunta nella legge sulla preparazione e sullo *status* del corpo docente, che riportava la scuola dell'infanzia – denominata infine e non a caso «scuola materna» – nell'alveo familiare. Nella legge peraltro affidava la preparazione alle cattoliche scuole magistrali (o agli istituti magistrali), e solo per quanto riguardava le scuole «materne» statali, contro una richiesta di maggiore qualificazione del personale degli istituti statali e non statali richiesta dal Pci. Ivi.

⁸⁵¹ Monica Galfrè, *Tutti a scuola*, cit., p.216

⁸⁵² Il 23 dicembre 1968 furono presentate la proposta del Pci, n. 796 (a firma Novella, Gessi e altri) e della Dc, n. 805 (a firma Storti, Scalia e altri). Il 4 febbraio 1969 quella del Psi, n. 982 (a firma Polotti, Della Briotta e altri). Il 19 settembre 1969 fu presentata alla Camera la proposta n. 1816 (a firma Zanti, Lodi e altri), sempre del Pci. Parallelamente, nel 1970, si tennero importanti convegni, uno dell'Udi (a Roma, il 18 febbraio) e una della sezione reggiana della Lega delle autonomie, insieme all'Udi, (Reggio Emilia, 15 aprile). Cfr. Fulvio De Giorgi, *La rivoluzione transpolitica*, cit., p.331

I casi più indicativi, dove il Pci aveva più che altrove un margine di manovra, erano decisamente quelli di Bologna e di Reggio Emilia, città governate ininterrottamente da maggioranze a guida Pci dal dopoguerra in avanti. A Bologna, ove, in seguito all'impegno diretto delle amministrazioni guidate da Giuseppe Dozza, erano presenti fin dagli anni Cinquanta scuole dell'infanzia comunali di indirizzo montessoriano e agazziano, v'era stato un certo grado di innovazione introdotto a partire dal 1963 dall'allora consulente pedagogico del comune, Roberto Mazzetti, che, andando oltre l'indirizzo degli *Orientamenti* del 1958, proponeva l'educazione linguistica e logico matematica come elementi di fondo da introdurre scientificamente nella scuola materna⁸⁵³. A Reggio Emilia, la moltiplicazione delle scuole d'infanzia comunali trovava un punto di avvio nel 1963, quando la prima scuola, la «Robinson Crusoe», venne inaugurata in un prefabbricato di periferia, grazie all'input fornito dall'amministrazione guidata dal comunista Renzo Bonazzi, in particolare dall'Assessore alla Cultura Franco Boiardi del Psiup prima, e dell'Assessora alle Scuole e ai Servizi Sociali Loretta Giaroni, poi.⁸⁵⁴

Lo sviluppo delle scuole comunali conosceva allora un'accelerazione, favorita dalla legge 444 che permetteva l'avvio di collaborazioni tra l'amministrazione comunale e quella statale. Tra il 1965 e il 1975 le scuole comunali crescevano del 7% nella provincia di Bologna, del 8,5% in quella di Modena, del 8,7% in quella di Ravenna e del 13,4% in quella di Reggio Emilia. Tra il 1965 e il 1970 si ebbe l'espansione più importante delle materne comunali sia tramite intervento diretto del comune, anche «in antagonismo» alle scuole private, sia tramite la richiesta a scuole private in difficoltà di passare alla gestione comunale. Successivamente, a partire dal sopraggiungere della crisi economica, il ritmo delle nuove costruzioni, troppo onerose per le casse comunali, rallentò, favorendo il ricorso alla statalizzazione parziale o totale di alcune scuole per ridurne i costi, o entrando nella gestione degli enti morali e delle Ipub, per cui a partire dal 1974 la Regione, a maggioranza Pci, intendeva riformarne la composizione prevedendo consigli composti da membri per almeno i due terzi eletti

⁸⁵³ Sulle scuole dell'infanzia a Bologna cfr. Odette Righi, *Dall'asilo alla scuola dell'infanzia. Bologna 1840-1970. 130 anni di storia*, Bologna, Cappelli, 1979. Sulle scuole montessoriane cfr. anche Mirella D'Ascenzo, *Le scuole per l'infanzia del Comune di Bologna e lo sviluppo del metodo Montessori nel secondo dopoguerra. Seconda parte*, «Infanzia», 4 (2010), pp. 270-273

⁸⁵⁴ Francesco Paolella, *La pedagogia di Loris Malaguzzi. Per una storia del Reggio Emilia approach*, «Rivista sperimentale di freniatria», CXXXVII (2013), n.1. Cfr. anche Ombretta Lorenzi, Ettore Borghi, Antonio Canovi, *Una storia presente. L'esperienza delle scuole comunali dell'infanzia a Reggio Emilia*, RS libri, Reggio Emilia, 2001

dal Comune⁸⁵⁵. La presenza crescente degli Enti Locali e dello Stato nel settore dell'educazione pre-scolare, e la forma di finanziamento decisa dal Consiglio regionale, che distingueva non più tra scuole «statali» e «non statali», ma tra «pubbliche» e «private», e alle prime favorevole, portavano nel 1973 a un carteggio polemico tra i vescovi della regione e il presidente Guido Fanti, conclusosi nel 1976 senza accordo tra le parti, a conferma della persistenza del conflitto tra laici e Chiesa nel campo dell'educazione.⁸⁵⁶

Accanto allo sviluppo quantitativo era in corso un particolare sviluppo qualitativo che rende l'esperienza emiliano-romagnola di particolare interesse nello studio delle politiche scolastiche del Pci. Il protagonismo delle amministrazioni comuniste nella costruzione e nella gestione di scuole dell'infanzia – in linea con quanto richiesto a livello centrale dal partito – si intrecciava infatti con l'azione di maestri e pedagogisti comunisti dotati di ampia autonomia d'azione, generando così la possibilità di produrre un clima di collaborazione tra livello istituzionale, personale scolastico e genitori, guidato a vari livelli dal Pci. A Reggio Emilia era attivo dagli anni Cinquanta il Centro medico psico-pedagogico, creato dall'amministrazione comunale come «spazio autonomo di prevenzione, smistamento e cura», in appoggio e collegamento con le scuole e le famiglie, per quei bambini «che, pur non essendo affetti da gravi menomazioni fisiche e mentali, presentano deficienze o anomalie nel comportamento personale e sociale».⁸⁵⁷ Ivi si formava Loris Malaguzzi, chiamato dopo l'apertura delle prime sezioni comunali come consulente pedagogico del comune di Reggio Emilia. Nello stesso periodo a Bologna, nasceva l'iniziativa del *Febbraio pedagogico bolognese*, a cura dell'Assessorato alla Pubblica Istruzione, volto ad ospitare per circa

⁸⁵⁵ Sandro Chesi, *Pci e scuole dell'infanzia in Emilia Romagna*, «Rassegna Teologica», XVIII (1977), n.2

⁸⁵⁶ Nel novembre del 1976 il Gr2 guidato da Gustavo Selva trasmetteva un documentario in sette puntate sulle scuole dell'infanzia in Emilia Romagna. Le prime puntate rappresentavano lo *scoop* dell'oppressione delle scuole private da parte del potere comunale e regionale, da sempre in mano ai comunisti. La trasmissione incontrava la reazione contraria del partito, avviando una nuova stagione di scontro tra democristiani e comunisti sul rapporto tra scuola pubblica e scuola privata, *cfr.* Giuseppe Gavioli, *Le scuole materne in Emilia e la faziosità del Gr2*, «L'Unità», 13 novembre 1976. In risposta *cfr.* Martino Bardotti, «Il Popolo», 17 novembre 1976 e Marisa Rodano, *La Dc, lo Stato e la scuola dell'infanzia*, «Rinascita», XXXIII (1976), n.47, che specificava la differenza tra «pluralismo nelle istituzioni» – di cui i comunisti emiliano-romagnoli provavano a farsi interpreti – e «pluralismo delle istituzioni».

⁸⁵⁷ Francesco Paolella, *La pedagogia di Loris Malaguzzi*, cit. p.106. La seconda citazione è tratta da Loris Malaguzzi, *Il centro medico psico-pedagogico per un'igiene mentale infantile*, Reggio Emilia, Tipografia popolare, 1951. All'intero del centro veniva aperta una scuola, la «Giuseppe Lombardo Radice», formalmente privata, rivolta al recupero dei casi più difficili altrimenti destinati all'Istituto De Sanctis, all'interno del manicomio locale. Ivi.

un mese dibattiti, approfondimenti, commissioni e tavole rotonde sui problemi della pedagogia e della didattica, che presto sarebbe diventato un appuntamento importante di incontro tra operatori del settore e i nomi più importanti della pedagogia in Italia. A partire dal 1966 inoltre, su richiesta dell'Assessore alla Pubblica Istruzione Ettore Tarozzi, veniva convocato a dirigere le attività didattiche del Comune Bruno Ciari, fondatore del Mce e da tempo redattore per «Riforma della scuola».

L'ingresso di sperimentatori riconosciuti nella direzione delle scuole comunali produceva nell'immediato importanti novità. In primo luogo v'era un coinvolgimento delle educatrici nella sperimentazione di nuovi metodi didattici. Si iniziò a porre l'accento «sullo sviluppo 'intellettuale' e sull'esigenza che la scuola dell'infanzia assegnasse un posto centrale alla formazione delle strutture logico-matematiche della mente infantile, senza sottovalutare gli aspetti emotivi e affettivi della personalità e le componenti espressive, creative e sociali». In questo senso veniva teorizzata la decisione in classi di età dei bambini, prevedendo però, anche nella progettazione degli spazi scolastici, spazi di «intersezione», ossia «incontri programmati tra bambini di età eterogenea» che richiedeva l'«integrazione della singola sezione nella comunità scuola e la collaborazione fra operatori scolastici, tutti legati l'uno all'altro in modo imprescindibile»⁸⁵⁸. Nella didattica emiliano-romagnola, l'ambiente diveniva «il primo libro di lettura del bambino», un deposito di percezioni che i bambini riportavano in aula verbalmente e concretamente, per cui

Unitamente ai tantissimi giochi linguistici, percettivi e logici che vennero costruiti nelle scuole dell'infanzia vennero introdotti (per la prima volta) strumenti per le osservazioni scientifiche e materiali di grandi dimensioni compresi i cavalletti per la pittura corredati di carrelli, colori, pennelli e fogli giganti, i grandi blocchi di terra creta. [...] Infine un vasto rinnovamento del repertorio delle musiche, delle danze e di giochi di movimento cambiò volto alle nostre scuole⁸⁵⁹.

La sperimentazione richiedeva però un «nuovo tipo di insegnante»,

una figura di educatore che avesse una profonda e vasta cultura pedagogica e generale, che fosse capace di darsi un indirizzo metodologico abbastanza definito ma fosse al tempo stesso sempre teso allo sviluppo creativo della sua didattica, all'invenzione, al rinnovamento; capace di elaborare proposte didattiche originali, di immaginare e costruire nuovi sussidi didattici⁸⁶⁰

⁸⁵⁸ Testimonianza di Odette Righi, una delle più strette collaboratrici di Bruno Ciari e prosecutrice della sua opera dopo la morte dello stesso avvenuta nel 1970, in Enzo Catarsi, *Bruno Ciari tra politica e pedagogia*, Scandicci, La Nuova Italia, 1992, pp.212-225

⁸⁵⁹ Ivi, p.222

⁸⁶⁰ Ivi, p.217

Intorno ai centri di Reggio Emilia e Bologna sorgeva così una collaborazione, dapprima empirica, poi formalizzata, tra i direttori didattici e l'ambiente universitario per la formazione e l'aggiornamento del personale. Si iniziò in entrambi i centri a promuovere una serie di corsi e seminari, in gran parte gestiti dal Comune, che si avvaleva della collaborazione dei pedagogisti, del Mce, dei Cemea, di esperienze precoci di sperimentazione come l'Umanitaria di Milano, e di associazioni di esperti. I corsi erano gestiti secondo un piano organico di studi, «contro l'allora imperante 'corsa ai corsi' (di ogni tipo, anche i più scadenti e squalificati) che impegnavano e assillavano gli insegnanti supplenti o comunque precari».

Entrarono in rapporto con le amministrazioni comunali intellettuali come Franco Frabboni, o Raffaele Laporta, che a Bologna diresse insieme a Ciari il primo corso di aggiornamento comunale alla presenza di dieci insegnanti di scuola dell'infanzia in rappresentanza degli indirizzi pedagogici allora seguiti nelle scuole bolognesi. In assenza della riforma universitaria, e quindi nell'impossibilità di istituire uno specifico dipartimento, venne istituita un'apposita convenzione tra Comune e università, tanto nell'ambito della pedagogia dell'apprendimento, quanto nell'ambito dell'architettura dei nuovi edifici scolastici⁸⁶¹. Dopo l'avvio delle Regioni, nel 1974 fu inoltre istituito tramite legge regionale l'«Istituto di psicopedagogia dell'apprendimento», mentre le esperienze di «lavoro sul campo» trovavano una loro teorizzazione nella rivista «Infanzia», diretta dal pedagogista Piero Bertolini⁸⁶².

La formazione del personale era volta principalmente alla creazione del «collettivo pedagogico», ossia della «parità» tra gli adulti, del «massimo rispetto reciproco», dell'«assenza di ruoli privilegiati o subalterni», della «collegialità delle decisioni e delle programmazioni».⁸⁶³ Tale principio era sicuramente valido verso l'interno della scuola, dove le decisioni circa la programmazione didattica e la stessa ubicazione degli spazi era oggetto di decisione non solo da parte del direttore didattico né dei soli educatori, ma coinvolgeva tutto il personale, anche quello non docente. Ma ad esso fu data anche una proiezione esterna: secondo le nuove tecniche didattiche l'inserimento del bambino era graduale, in modo da evitare «il trauma del distacco dalla madre», il che richiedeva la presenza via via meno assidua della madre, di uno

⁸⁶¹ *Ibid.*

⁸⁶² Sandro Chesi, *Pci e scuole dell'infanzia in Emilia Romagna*, cit.

⁸⁶³ Testimonianza di Odette Righi, in Enzo Catarsi, *Bruno Ciari tra politica e pedagogia*, cit., p.216

dei genitori o di un altro parente. In questo modo si istruivano gli stessi genitori ad occuparsi della scuola sia nei suoi aspetti gestionali sia in rapporto alla città, «dall'organizzazione degli spazi, alla riorganizzazione dell'orario e del tempo di lavoro e così via».⁸⁶⁴

A Bologna i primi «collettivi pedagogici» erano stati costruiti nelle case vacanza per ragazzi, ed erano composti da insegnanti che sarebbero poi confluiti nelle scuole dell'infanzia guidate da Bruno Ciari. Lo stesso ne propose dunque l'applicazione pratica nel 1967, in via sperimentale, nella scuola «Luigi Bombicci», il cui lavoro servì da guida sia per il Congresso del Mce, sia il Comune di Bologna. Quest'ultimo, dopo due anni di verifiche, ne propose la generalizzazione avvenuta nel 1969 tramite un documento della Direzione didattica comunale intitolato *Partecipazione democrazia di base*, in cui si proponeva che «in ogni scuola si costituissero i collettivi pedagogici formati da insegnanti, da bidelli e da ogni altro operatore».⁸⁶⁵ L'esperienza condotta sul campo in Emilia Romagna andava dunque ad anticipare la teorizzazione della «gestione sociale» avvenuta nel Pci nel corso del 1969. Sempre in seguito a queste prime sperimentazioni, i comuni più interessati produssero propri regolamenti. Nel 1972 a Reggio Emilia veniva istituiti tramite regolamento comunale i Comitati «Scuola e città», come organi di gestione partecipativa delle scuole dell'infanzia. Essi erano eletti annualmente agli inizi dell'anno scolastico tramite un'assemblea aperta alla cittadinanza e convocata dal Consiglio di Quartiere. Erano formati dai genitori dei bambini frequentanti – in numero almeno pari alla metà dei componenti –, dal personale insegnante e ausiliario, dai cittadini e dalle loro espressioni organizzate. Loro compito era quello di esprimersi circa la totalità dei temi che scaturivano dalla vita della scuola, compresi gli orientamenti educativi e la metodologia didattica, avvalendosi del supporto sia dell'équipe pedagogico-didattica che del Consiglio della Consulta degli Asili nido e delle Scuole comunali dell'infanzia.⁸⁶⁶

Fu all'interno delle esperienze di gestione sociale del Comune di Bologna che iniziò a farsi strada l'idea del tempo pieno, utile per motivi assistenziali, ossia per accogliere i bambini di genitori lavoratori; sociali, ossia per intervenire nell'organizzazione del tempo post-scolastico, trasformando i doposcuola in uno

⁸⁶⁴ *Ibid.*

⁸⁶⁵ *Ibid.*

⁸⁶⁶ Regolamento delle Scuole comunali dell'Infanzia di Reggio Emilia del 1972, art.5, in Francesco Paoletta, *La pedagogia di Loris Malaguzzi*, cit.

spazio di attività e non solo di studio tradizionalmente inteso; educativi, ossia per ridurre i dislivelli formativi di partenza, sia per diversificare gli stimoli educativi nel corso della giornata. Gli enti locali emiliani furono all'avanguardia nel proporre soluzioni che sarebbero state in parte recepite dalla legge n.820 del 1971.

Nel corso dell'anno scolastico 1968-69 a Bologna si aprirono le prime tredici sezioni sperimentali a tempo pieno, presentate nel corso del 7° *Febbraio Pedagogico*⁸⁶⁷. Già nell'autunno del '68 la Sezione Culturale del Pci si interessava all'esperienza bolognese del tempo pieno⁸⁶⁸, facendola poi propria negli anni successivi. Un anno prima della sua morte, Bruno Ciari presentò infatti, sulla base dell'esperienza condotta sul campo, un documento che proponeva un riordino organico per cicli della «scuola di base» – intesa come scuola «completa» a «tempo pieno», presentato poi come ipotesi di ricostruzione della scuola di base al Convegno nazionale tenuto a Bologna il 12-13 maggio 1973, dal titolo *Per la ricostruzione della scuola di base*, promosso dall'assessorato alla Pubblica Istruzione di base e dal Centro «Bruno Ciari» del 1973⁸⁶⁹.

L'ipotesi del tempo pieno non nasceva in ambito comunista: si era iniziato a parlare di «scuola integrata» con l'avvio della programmazione, all'inizio degli anni Sessanta, che intendeva arricchire e legare meglio tra di loro il tempo scuola mattutino con quello del doposcuola previsto dalla legge n.1859/62 istitutiva della scuola media unica. All'interno di questo dibattito – che coinvolgeva il dibattito politico-pedagogico, da Cives, a Visalberghi, a Bertoni Jovine⁸⁷⁰ – Bruno Ciari scriveva che al doposcuola doveva subentrare «la giornata di vita piena, articolata, multiforme» in

⁸⁶⁷ Ettore Tarozzi, *Bruno Ciari «dirigente scolastico»*, in Enzo Catarsi, *Bruno ciari tra politica e pedagogia*, cit., pp. 125 - 137

⁸⁶⁸ Ne fa riferimento esplicito Livio Raparelli nel *Verbale del gruppo di lavoro per la scuola dell'obbligo della Sezione culturale redatto il 17 ottobre 1968* in Apc, 1968, Sezioni di lavoro, *Culturale*, mf 0548, p.0135

⁸⁶⁹ Cfr. «Riforma della scuola», XIX (1973), n.8/9 e Comune di Bologna, Centro Bruno Ciari, *Per la ricostruzione della scuola di base*, Bologna, Poligrafici Luigi Parma, 1973. Per valutare l'enorme produzione teorica di quel periodo cfr. anche Consiglio cittadino comitati Scuola-Società (già genitori-insegnanti) Bologna, *Atti del convegno di studio su La scuola a tempo pieno: Bologna 15-16-17; marzo 1968*, Bologna, Aldini-Valeriani, 1968; *La scuola a tempo pieno: tavola rotonda; svoltasi a Modena il 29-30 maggio 1971*, Roma, Editori Riuniti, 1972; *Documenti della scuola a pieno tempo: anno scolastico 1971-72*, Modena, Cooptip, 1972; Comune di Bologna-Assessorato alla Pubblica Istruzione, *Orientamenti di lavoro per la scuola a tempo pieno, i doposcuola, il gioco e le vacanze*, Bologna, s.n., 1972.

⁸⁷⁰ Giacomo Cives, *Il tempo libero dell'alunno nella scuola elementare*, «Il maestro oggi», n.10, 1962, cfr. anche Aldo Visalberghi, *Scuola moderna come scuola integrata*, «Scuola e città», n.11-12, 1966 e Dina Bertoni Jovine, *La scuola elementare come scuola integrata* in AA.VV., *Maestro e scuola nella società moderna*, Roma, Armando, 1965.

«apertura costante verso il mondo reale della natura e della società»⁸⁷¹. Il documento licenziato da Ciari nel corso della sua esperienza Bolognese, e utilizzato come relazione introduttiva per il convegno del 1973, individuava il tempo pieno «come strumento per rispondere ai mutamenti del ruolo della famiglia e ai bisogni suscitati dall'aumento degli stimoli culturali a cui il bambino è indiscriminatamente esposto. La scuola deve soddisfare tutte le motivazioni che sorgono in questa situazione, motivazioni ludiche, sociali, culturali, che non trovano spazio in famiglia e non ne trovano nella scuola delle quattro ore». La scuola, dunque, come agenzia educativa e servizio sociale⁸⁷².

Come specificava Giorgio Bini – insegnante e deputato comunista –, l'esperienza bolognese andava estesa a tutta la scuola di base: «il tempo pieno [...] serve perché sia possibile organizzare e sintetizzare i messaggi che derivano da numerose fonti ed esperienze; per permettere attività che in quattro ore non trovano spazio: le attività espressive, creative, estetiche, l'uso di mezzi e strumento prodotti dalla tecnica moderna, dalla fotografia al cinema, al videoregistratore, alle videocassette, a tutto l'insieme di tecniche che non possiamo lasciare ai padroni magari dopo averle esorcizzate denunciandone l'uso di classe; serve per apprendere nella forma della conquista critica e organica i fondamenti delle discipline per ciò che esse valgono in sé come base per un lavoro interdisciplinare; serve per un vasto e serio lavoro di ricerca per conoscere il mondo della natura e dei rapporti umani».

Il gruppo comunista della Camera elaborava dunque un disegno di «riforma globale» incentrato sul restituire un assetto unitario alla scuola di base, partendo da quella dell'infanzia per giungere al limite dei 14 anni⁸⁷³. Al centro di tale proposta stava il tempo pieno, inteso come condizione necessaria per realizzare le finalità della riforma. La programmazione delle attività di studio, lavoro, indagine e conoscenza dell'ambiente naturale e sociale, espressive, artistiche e sportive, era affidata a tutto il corpo insegnante, con la collaborazione dei genitori, di «esterni» alla scuola e degli stessi alunni, nell'ottica di abolire la distinzione tra attività curriculari e attività integrative, così come concepite dalla legge 820 del 1971.⁸⁷⁴

⁸⁷¹ Cfr. la raccolta di scritti di Bruno Ciari, *La grande disadattata*, Roma, Editori Riuniti, 1972

⁸⁷² Giorgio Bini, *Un connotato della riforma*, «Riforma della scuola», XIX (1973), n.8/9

⁸⁷³ *Ibid.*

⁸⁷⁴ Per una ricostruzione delle vicende del «tempo pieno» nella scuola italiana, a partire dalla legge n.820 del 1971, cfr. Fabio Pruneri, *Il «tempo pieno» nella scuola elementare italiana tra innovazione didattica e cambiamento culturale (1971-1985)*, in C Sindoni, a cura di, *Itaca. In viaggio tra Storia, scuola ed educazione. Studi in onore di Salvatore Agresta*, Lecce, Pensa Multimedia, 2018, pp.275-292

I compiti a casa, le pagelle e le bocciature erano aboliti, e si fissava un triplice orario di apertura della scuola, di permanenza degli alunni, di presenza degli insegnanti, disponendo che tutte le scuole fossero gradualmente dotate di mensa. Si predisponeva un graduale passaggio a un insegnante di «tipo unico» – attraverso l'istituzione di un percorso specialistico di formazione universitaria e di un tirocinio – in grado tanto di insegnare a leggere e scrivere, quanto di organizzare la ricerca e il lavoro scientifico con i ragazzi dagli 11 ai 14 anni. Si prevedeva dunque un orario di 36 ore di lavoro settimanali per gli insegnanti (tra attività di insegnamento, gestione, aggiornamento collettivo), e un fabbisogno di insegnanti che – pur non prevedendone il raddoppio numerico, ne prevedeva un aumento consistente del loro numero.

Nonostante fosse in fase avanzata di redazione, la bozza di riforma della scuola di base non venne presentata dal gruppo comunista. L'aggravarsi, in seguito allo *shock* petrolifero, delle possibilità di spesa – che comportava il vero e proprio blocco della spesa per ciò che riguardava le attività integrative e le classi di doposcuola nelle elementari e nella media obbligatoria– inducevano la Direzione del partito a dare priorità a provvedimenti considerati più urgenti e meno costosi dal punto di vista della finanza pubblica⁸⁷⁵. Si decideva dunque di concentrarsi sulla riforma della scuola secondaria – puntando, nella scuola di base, sulla gratuità di libri di testo e trasporti, nonché sulla programmazione e implementazione graduale del tempo pieno restando nell'ambito delle «attività integrative» così come previste dalla legge 820 del 1971. La «riforma globale» avrebbe dovuto aspettare tempi migliori.

⁸⁷⁵ Cfr. *Relazione di Giuseppe Chiarante presso la Consulta nazionale del Pci per la scuola del 18 settembre 1973*, in Afgr, Scuola e politica scolastica. Cfr. anche la risoluzione della Direzione del Pci sulla scuola, pubblicata su «L'Unità» del 30 settembre 1973. In entrambi i documenti si ponevano degli obiettivi prioritari quali: 1) la lotta per la democrazia scolastica; 2) un programma di edilizia scolastica per il Mezzogiorno; 3) misura a favore della scuola dell'obbligo, per assicurare la gratuità dei libri di testo ai figli dei lavoratori, l'implementazione graduale del tempo pieno e la riforma della scuola pubblica dell'infanzia, che andava diffusa coerentemente in tutto il territorio nazionale; 4) corsi pubblici perché fosse attuato l'accordo delle «150 ore», in particolare nella fascia di completamento dell'obbligo; 5) varo di provvedimenti urgenti per l'università, per evitare il collasso della struttura universitaria, ma inseriti nell'ottica della riforma; 6) ripresa del dibattito già iniziato in parlamento sulla riforma della scuola media superiore.

Capitolo VI. La fine di un mito (1975-1980)

1. In mezzo al guado

La storiografia converge nel considerare il periodo situato a cavallo tra la metà degli anni Settanta e l'inizio degli anni Ottanta come un momento di trapasso epocale. Eric Hobsbawm ha parlato non a caso di passaggio da una «Età dell'oro» – caratterizzata dall'ottimismo nella crescita illimitata delle principali economie capitalistiche, dalla piena occupazione e dall'allargamento del *welfare state*, da un ritorno a un sistema di scambi internazionali tra i paesi capitalistici, regolato e fondato sulla stabilità monetaria – a una «Età della crisi» – caratterizzata da recessione, alta inflazione, alta disoccupazione e sottoccupazione, messa in discussione del *welfare state* e perdita della stabilità monetaria.⁸⁷⁶ Innumerevoli studiosi hanno descritto gli anni Settanta e Ottanta come un passaggio cruciale nella storia del capitalismo moderno, in cui non sono l'economia, ma la stessa forma di stato – attraverso una trasformazione da un capitalismo regolato ad un'era incerta dominata da un capitalismo finanziario e dall'egemonia neoliberale – fu radicalmente messa in discussione.⁸⁷⁷

La stessa funzione dei grandi sistemi formativi nazionali nelle principali economie mondiali, allargatisi alle classi popolari nel corso dei primi trent'anni successivi alla II guerra mondiale, entrò profondamente in crisi. Philip Brown ha descritto questo periodo con l'esaurirsi della «seconda ondata» di sviluppo dei sistemi formativi – caratterizzata dal concetto di pari opportunità nell'accesso all'educazione –, e con il parallelo formarsi di una «terza ondata», con la quale la qualità dell'educazione

⁸⁷⁶ Eric Hobsbawm, *Il secolo breve. 1914-1991: l'era dei grandi cataclismi*, Milano, Rizzoli, 1995

⁸⁷⁷ Periodizzazioni simili a quella di Hobsbawm si possono trovare in Barry J. Eichengreen, *The European economy since 1945: coordinated capitalism and beyond*, Princeton, Princeton University Press, 2010; Harold James, *Europe reborn: a history, 1914-2000*, Harlow, New York, Longman, 2003; Tony Judt, *Postwar: a history of Europe since 1945*, London, William Heinemann, 2005. Cfr. Anche Thomas Piketty, *Capital in the Twenty-First Century: the dynamics of inequality, wealth and growth*, Cambridge, The Belknap Press of Harvard University Press, 2014, il quale ha mostrato tra le altre cose che il periodo compreso tra gli anni Cinquanta e gli anni Settanta rappresentò un'era di crescita eccezionale e basse diseguaglianze nella storia del capitalismo, una tendenza che fu radicalmente invertita dagli anni Ottanta in poi. Va infine notato come, nonostante tutti considerino il periodo compreso tra gli anni Settanta e Ottanta un momento di passaggio, non tutti lo considerino come l'ingresso in un periodo di declino. In questo senso cfr. Philippe Cassigne, *Les années 1970. Fin du monde et origine de notre modernité*, Paris, Armand Colin, 2008 ; Niall Ferguson, *Introduction : Crisis, what crisis ? The 1970s and the shock of the global*, in Niall Ferguson, a cura di, *The shock of the global: the 1970s in perspective*, Cambridge, The Belknap Press of Harvard University, 2010; Samuel P. Huntington, *The Third Wave. Democratization in the late Twentieth Century*, Norman, University of Oklahoma press, 1991.

ricevuta iniziò a dipendere, in definitiva, dalla ricchezza e dai desideri dei genitori degli alunni, caratterizzata dunque da politiche volte a favorire una crescente differenziazione delle possibilità⁸⁷⁸. Tale trasformazione delle politiche scolastiche non è d'altronde derivata, secondo Brown, da un'imposizione dal basso delle famiglie, bensì è stata pianificata dall'alto dalle classi dirigenti, come risposta alle conseguenze della crisi economica⁸⁷⁹. Gli alti tassi di disoccupazione della fine degli anni Settanta, uniti alla persistenza delle diseguaglianze sociali, furono infatti utilizzati dalla Nuova Destra, prima in Gran Bretagna, poi negli USA, per giustificare, in nome della *freedom of choice*, una progressiva differenziazione scolastica che rompesse con la presunta uniformità del modello di scuola unica di tipo *comprehensive*. Quest'ultimo venne accusato di scambiare l'innalzamento degli standard accademici con l'*equality of opportunity*, sfavorendo così gli studenti più meritevoli e in definitiva rallentando la competitività dello stesso sistema economico. Si assistette così all'introduzione di norme che favorivano la libertà di scelta per le famiglie – e dunque aggregazioni sociologiche diverse tra tipi di scuola diversi –, la differenziazione tra istituti e distretti scolastici – a partire dalle fonti di finanziamento – e la loro messa in competizione. Per quanto indotta da condizioni economiche sfavorevoli⁸⁸⁰, la «terza ondata» fu dunque il frutto di scelte ideologiche e politiche ben definite.⁸⁸¹

Ha acquistato dunque rilevanza storiografica lo studio delle origini politiche della svolta neoliberale, in particolare è risultata centrale la storia delle risposte che i partiti

⁸⁷⁸ Philip Brown, *The «third wave»: education and the ideology of parentocracy*, «The british journal of Sociology of education», XI (1990), n.1, pp. 65-85

⁸⁷⁹ *Ibid.*

⁸⁸⁰ Basandosi sullo studio del modello belga, Bregt Henkens ha affermato come la crisi economica da un lato rese più costoso l'intervento dello stato nel settore educativo, sottraendo risorse al programma di scuole riformate secondo il modello comprensivo, dall'altro l'urgenza del bisogno materiale e la competizione indotta dagli alti tassi di disoccupazione indussero le famiglie a voler scegliere le scuole in base al loro «valore di mercato» e alla loro capacità di offrire opportunità di lavoro ai loro figli, il che rese più giustificabile l'abbandono del modello aperto ed egualitario introdotto nel 1969. Bregt Henkens, *The Rise and Decline of Comprehensive Education: Key Factors in the History of Reformed Secondary Education in Belgium, 1969–1989*, «Paedagogica Historica», XLI (2004), n.1/2.

⁸⁸¹ Questa tesi è condivisa da Antonio Cobalti, *Globalizzazione e istruzione*, Bologna, Il Mulino, 2006. Studiando il caso inglese, per certi versi paradigmatico, Terry Haydn ha dimostrato come il fallimento delle *comprehensive schools* nel combattere le diseguaglianze fu solo apparente, come apparente fu d'altronde la predominanza del modello scolastico egualitario. In realtà esso si diffuse solo a macchia di leopardo e con grandi differenze sul territorio nazionale britannico, dove permanevano importanti disparità tra istituti scolastici e tra settore pubblico e privato. Alla fine degli anni Settanta, con il ritorno al governo del Partito Conservatore guidato da Margaret Thatcher, furono avviate una serie di riforme volte ad amplificare la disparità scolastica, anche se l'arretramento più importante dell'uniformità del sistema formativo si ebbe nella seconda metà degli anni Novanta con il *New Labour* di Tony Blair, quando aumentarono sensibilmente il grado di dispersione e di disparità regionale tra scuole. Terry Haydn, *The strange death of the comprehensive school in England and Wales, 1965–2002*, «Research papers in education», XIX (2004), n.4.

di sinistra (socialdemocratici, socialisti, laburisti e comunisti) – più inclini a sostenere politiche egualitarie e di espansione del welfare state – diedero alla crisi di fine anni Settanta. Studi recenti hanno sostenuto come in Europa la svolta neoliberale sia stata favorita da una incapacità di coordinamento – dovuta in primo luogo alle profonde differenze presenti nella socialdemocrazia europea – tra i partiti socialisti europei, che paradossalmente nel corso degli anni Settanta raggiungevano il picco dei loro consensi in molti paesi⁸⁸². Un’incapacità cui l’eurocomunismo, con le sue aporie e contraddizioni, non ebbe la possibilità di porre rimedio.⁸⁸³ Nel campo della storia dell’educazione, Susanne Wiborg ha dimostrato come la natura delle socialdemocrazie europee e la loro centralità nei rispettivi sistemi politici nazionali negli anni Settanta siano stati fattori determinanti nello sviluppo e nella conservazione di sistemi scolastici di tipo *comprehensive* – in grado di tenere insieme eguaglianza educativa e alti standard accademici –, o, al contrario, nel loro abbandono⁸⁸⁴.

In quest’ottica interpretativa, lo studio delle politiche scolastiche del Pci nel quinquennio 1975-80 offre un punto di vista privilegiato per comprendere le evoluzioni dei sistemi scolastici, poiché mai come allora in Italia si giunse «a un passo dalla riforma»⁸⁸⁵. La seconda metà degli anni Settanta si apriva infatti con un avanzamento considerevole del Partito Comunista e del Partito Socialista. Il voto del 15 giugno 1975, con il rinnovo di 15 consigli regionali e di oltre 6.000 consigli comunali, registrava un’avanzata impetuosa del primo – che passava dal 27,1% del

⁸⁸² Aurélie Andry, *Was there an alternative? European socialists facing capitalism in the long 1970s*, «European review of history», XXVI (2019), n.4. L’autrice ha dimostrato come di fronte alla crisi degli anni Settanta i partiti socialisti e socialdemocratici fossero ben consapevoli di trovarsi di fronte ad un bivio: adottare strategie neoliberali o proseguire in direzione di una maggiore socializzazione dell’economia. Già nella seconda metà degli anni settanta il governo laburista di James Callaghan e la Spd di Helmut Schmidt adottarono politiche deflattive volte a far acquisire maggiore competitività ai rispettivi sistemi imprenditoriali nazionali, allontanandosi dunque dalla costruzione di una risposta coordinata a livello europeo e dallo stesso modello socialista. Sul ruolo avuto dai partiti di sinistra nella svolta neoliberale *cfr.* Stephanie Lee Mudge, *Leftism reinvented. Western parties from socialism to neoliberalism*, Cambridge (MA), Harvard University Press, 2018. *Cfr.* anche Geoff Eley, *Forging democracy, the history of the Left in Europe, 1850-2000*, Oxford, Oxford University Press, 2002.

⁸⁸³ Su questo aspetto *cfr.* Silvio Pons, *Berlinguer e la fine del comunismo*, Torino, Einaudi, 2006

⁸⁸⁴ Susanne Wiborg, *Education and social integration: comprehensive schooling in Europe*, New York, Palgrave Macmillan, 2009. L’autrice ha comparato la storia di tre sistemi politici scandinavi (Danimarca, Norvegia e Svezia), caratterizzati da sistemi scolastici *comprehensive*, con quella di Germania e Inghilterra, caratterizzate da sistemi scolastici molto più differenzianti. Wiborg ha anche sottolineato il ruolo del sindacalismo e dell’associazione professionale docente nella definizione di politiche più o meno *comprehensive*. Su questo aspetto, oltre all’opera citata, *cfr.* anche Terry M. Moe e Susanne Wiborg, a cura di, *The comparative politics of education. Teachers unions and education systems around the world*, Cambridge University Press, Cambridge, 2017

⁸⁸⁵ Monica Galfrè, *Tutti a scuola*, cit., p.249

1972 al 33,4% –, una crescita, sia pur contenuta, del secondo (dal 9,6% al 12%) e un arretramento della Dc (dal 38,7% al 35,3%). Si trattava di un vero e proprio terremoto politico, che metteva in crisi la fragile maggioranza di centrosinistra, e aveva riflessi importanti su una Dc in grossa difficoltà. Al suo interno la linea integralista interpretata da Fanfani, che aveva condotto alla sconfitta senza precedenti al referendum sul divorzio, venne moderata dall'elezione alla segreteria di Benigno Zaccagnini, vicino ad Aldo Moro, il quale – più disposto ad una apertura al Pci – l'anno successivo diventava presidente del Consiglio Nazionale e otteneva la maggioranza delle posizioni al Congresso del partito. Nel frattempo, il 31 dicembre 1975, il segretario del Psi Francesco De Martino, con un editoriale apparso sull'«Avanti», dichiarava ormai esaurita la formula di centrosinistra, pronunciandosi a favore di «equilibri più avanzati» che prevedessero il coinvolgimento del Pci nel governo, aprendo la crisi del IV Governo Moro e provocando così la chiusura anticipata della VI Legislatura.

Se il contesto politico generale trasmetteva un certo grado di ottimismo, anche sul piano delle politiche scolastiche le cose iniziavano a muoversi. La vittoria delle sinistre alle elezioni degli organi collegiali aveva infatti spinto l'insieme dei partiti ad uscire allo scoperto, scongelando il vuoto di proposta indotto dalla «pausa di riflessione» di Malfatti. Al Pci, che dal 1972 in avanti aveva ininterrottamente presentato la sua proposta di riforma della secondaria, a partire dall'estate 1975 si affiancavano con proposte proprie Psi, Psdi, Msi, Pri e Pli⁸⁸⁶. La situazione rassomigliava per certi versi al periodo precedente l'approvazione della scuola media unica, quando il Pci, anticipando tutti con una proposta in grado di tenere insieme la dimensione di massa e qualificata della nuova scuola, era riuscito a influenzare profondamente il dibattito politico. A rafforzare tale posizione c'erano le teorizzazioni di Frascati del 1970 – che teorizzavano una scuola superiore unitaria –, il peso ottenuto dal partito in campo scolastico dopo le grandi Conferenze del 1971 e del 1973, e l'esperienza acquisita sul campo dell'amministrazione locale.

Conscio della centralità raggiunta dal tema scolastico, lo stesso Pci ne fece oggetto di un investimento non secondario. La questione scolastica ricevette grande enfasi nel rapporto con cui Berlinguer aprì il XIV Congresso del Pci del marzo 1975⁸⁸⁷ – all'indomani della vittoria alle elezioni degli organi collegiali – e fu un elemento centrale della campagna elettorale delle politiche del 1976. Nella *Proposta di progetto*

⁸⁸⁶ Monica Galfré, *Tutti a scuola*, cit., p.265

⁸⁸⁷ Il rapporto di Berlinguer è interamente riportato su «L'Unità» del 19 marzo 1975

a medio termine, ideata nel 1977 dal Pci per dialogare con il resto del paese nel difficile passaggio dei governi di «solidarietà nazionale», la scuola era al primo posto tra le «politiche dello sviluppo civile». Le priorità che il Pci individuava erano la concentrazione dell'impegno finanziario volto all'estensione della scuola dell'infanzia e al completamento dell'obbligo; l'avvio di un piano decennale di ristrutturazione dell'intero sistema scolastico volto all'abolizione della scuola media e all'unificazione della scuola di base in un ciclo unico di sette anni; l'innalzamento dell'obbligo scolastico al primo biennio della superiore, ossia a 15 anni, e l'anticipazione a 18 anni della conclusione della scuola secondaria, in linea con i più importanti paesi europei; infine, il varo urgente delle riforme sulla secondaria, sulla formazione professionale e sull'università⁸⁸⁸.

V'era inoltre un motivo più profondo tale da indurre il partito a conferire centralità alle politiche educative, legato alla concezione teorica che sostenne il tentativo di avvicinamento al governo insieme alla Dc. A differenza delle socialdemocrazie europee, sostenitrici di politiche monetarie espansive in risposta alla crisi⁸⁸⁹, il Pci nel 1976 accettò di partecipare al risanamento della situazione economico-finanziaria del proprio paese appoggiando le politiche deflattive del governo Andreotti III. Pur non aderendo completamente alla visione di Giorgio Amendola e del Cespe di Eugenio Peggio – che individuavano nella lotta all'inflazione la priorità assoluta per il partito – Berlinguer era convinto del ruolo di supplenza che il movimento operaio doveva assumere in quella fase. A sostegno di questa tesi egli espresse il concetto di austerità, intesa – oltre che come sacrificio materiale da richiedere ai lavoratori – come profondo rinnovamento dell'orizzonte valoriale del paese, all'interno del quale collocava la sostituzione di un modello basato sui consumi individuali con uno basato sui consumi collettivi. Tale rinnovamento prima di tutto morale e culturale della società italiana si traduceva dunque nella centralità della scuola e della ricerca, in quanto fonti primarie di costruzione di nuovi valori, di un'educazione alla partecipazione come base del rinnovamento democratico e di innovazione in tutti i campi, contro un'espansione di «consumi individuali artificialmente sollecitati e dilatati»⁸⁹⁰.

⁸⁸⁸ *Proposta di progetto a medio termine*, Roma, Editori Riuniti, 1977, pp.80-4

⁸⁸⁹ Su questo aspetto cfr. Aurélie Andry, *Was there an alternative?*, cit.,

⁸⁹⁰ *Proposte dei Comunisti alle forze democratiche per il rinnovamento e il risanamento politico, economico e morale dell'Italia, Documento della Direzione del Pci (giugno 1974)*, pubblicato in «Politica ed Economia», 1974, n.4. Sul rapporto tra Pci e crisi economica dopo le elezioni del giugno 1976 cfr. Piero Craveri, *La Repubblica dal 1958 al 1992*, cit., pp.647-54. Il noto discorso di Berlinguer sull'austerità, pronunciato al Convegno degli intellettuali del 15 gennaio 1977 è in Enrico Berlinguer,

Dal punto di vista organizzativo, data l'importanza del tema, la Direzione provò a rispondere con una maggiore articolazione della Consulta della Scuola, diretta da Giuseppe Chiarante, sottoposto alla supervisione meno stringente – rispetto a quella di Napolitano – del nuovo responsabile della Sezione culturale Aldo Tortorella, mentre, in seguito alle elezioni del 1976, la responsabilità politica in tema di Scuola e università passava ad Achille Occhetto. Il lavoro sulla scuola si era arricchito di numerosi aspetti a causa del varo dei Decreti delegati e con il trasferimento agli Enti locali di maggiori competenze in materia scolastica. Fu dunque necessario moltiplicare i piani di intervento: si occupavano del lavoro di organizzazione interna, che comportava la costruzione delle sezioni scuola su tutto il territorio, l'attuazione effettiva delle iniziative nazionali e il supporto alle iniziative locali, nonché il coordinamento dei gruppi consiliari negli organi collegiali, Franco Ambrogio e Raffaele Sciorilli Borrelli; quest'ultimo, che insieme a Chiarante coordinava la Consulta, si occupava anche di gestire il rapporto con il Ministero della P.i.; il Bollettino «Scuola e Università», volto a trasmettere le informazioni dal centro al resto del partito, era gestito da Morena Amabile Pagliai; Chiarante si occupava del coordinamento del lavoro parlamentare e dei membri del Pci facenti parte di Consigli e Commissioni a livello di Governo; Vincenzo Magni e Pagliai si occupavano dei rapporti con il Sindacato scuola, della sperimentazione e dell'aggiornamento docente; venne creato un ufficio appositamente per gli organi collegiali, affidato a Osvaldo Roman, Silvino Grussu, Maria Agostina Pellegatta, Ugo Pecchioli e Marisa Musu; Lucio Pagnoncelli seguiva le questioni inerenti la formazione professionale, le 150 ore e l'educazione degli adulti; infine a Marisa Rodano era affidato, oltre a un ruolo di coordinamento, il lavoro riguardante la scuola materna, la scuola di base, la riforma della secondaria, la scuola privata, i rapporti con gli enti locali e con le organizzazioni di massa⁸⁹¹. Anche la rivista scolastica del partito, venne notevolmente allargata, sia negli organi di redazione⁸⁹²,

Austerità, occasione per trasformare l'Italia, Roma, Editori Riuniti, 1977. Per un utile confronto tra le differenti concezioni di austerità in Giorgio Amendola, Enrico Berlinguer e Franco Rodano *cf.* Fulvio De Giorgi, *La rivoluzione transpolitica*, cit., pp.358-75

⁸⁹¹ *Verbale riunione della Consulta della scuola del 6 febbraio 1978*, in Afgr, Scuola e politica scolastica, Organismi nazionali.

⁸⁹² Direttori restavano Lucio Lombardo Radice, Mario Alighiero Manacorda e Francesco Zappa. Redattori: Lucio Del Cornò, Mario di Rienzo, Roberto Maragliano e Luana Benini (segretaria di redazione); il Consiglio di redazione era invece composto da Giorgio Bini, Gaetano Domenici, Silvino Grussu, Maurizio Lichtner, Vincenzo Magni, Enrico Menduni, Dario Ragazzini, Angelo Semeraro, Elena Sonnino, Maurizio Tiriticco, Giovanni Urbani; il Comitato di consulenza si arricchiva di importanti redattori e di apporti intellettuali notevoli: Carlo Almoino, Aureliana Alberici, Alberto Alberti, Alberto Asor Rosa, Albino Bernardini, Roberto Bonchio, Luigi Cancrini, Giuseppe Chiarante,

dia nel ventaglio delle sezioni, reso più ampio e articolato, dovendo tener conto di un pubblico ormai composto da genitori appena entrati in contatto con l'istituzione scolastica, amministratori locali alle prese con le deleghe in materia di assistenza scolastica e di educazione professionale e infine dagli stessi insegnanti che furono investiti di nuovi ruoli e responsabilità dai decreti delegati. Il partito «di lotta» acquisiva sempre più le sembianze di un partito «di governo», essendo ormai impossibile governare il paese senza l'apporto dei comunisti.

Erano d'altra parte numerosi i fattori contrari a un esito riformatore fortemente influenzato dai comunisti, a partire dalla situazione economica. Il 1975 fu infatti un anno di recessione, caratterizzato da alti tassi di inflazione (10,4% nel 1973, 18,1% nel 1977), instabilità monetaria e da una forte crisi occupazionale che colpiva per la prima volta ampie fasce scolarizzate.⁸⁹³ Finché restò all'opposizione, per tutto il 1975, il Pci aveva la possibilità di trattare con il Governo le misure da adottare, senza però essere coinvolto in pesanti co-responsabilità. Come ha correttamente affermato Francesco Barbagallo, l'indisponibilità di De Martino – espressa il 31 dicembre 1975 – a non appoggiare nessun Governo che non includesse il Pci, era un modo per costringere il Pci a prendere su sé stesso le responsabilità richieste dalla crisi⁸⁹⁴. Il Pci si trovava dunque costretto ad affrontare le elezioni anticipate senza aver dispiegato totalmente il maggior rapporto di forza, in un contesto internazionale decisamente ostile al suo avvicinamento al Governo e con una Dc che puntava a recuperare voti a destra in funzione anticomunista⁸⁹⁵. I risultati del 20-21 giugno 1976, pur registrando un'ulteriore ascesa del Pci al 34,4%, mostravano infatti un recupero della Dc – al 38,7% – rispetto alle elezioni dell'anno precedente.

Berlinguer decise di rispondere all'emergenza assumendosi totalmente, ben oltre i limiti del necessario, l'onere di risanare l'economia, in cambio di un riconoscimento

Tullio De Mauro, Gian Battista Gerace, Gabriele Giannantoni, Alberto Granese, Raffaele Misiti, Fabio Mussi, Marino Raicich, Marisa Rodano, Novella Sansoni, Luigi Tassinari.

⁸⁹³ Guido Crainz cita un'indagine dei primi mesi del 1976 che valutava in circa 1.200.00 le persone tra i 14 e i 29 anni disoccupate, di cui quasi la metà possedeva un diploma o una laurea. Id., *Il paese mancato*, cit., p.555-6. Per approfondire il dato della disoccupazione, centrale per la comprensione delle politiche scolastiche negli anni della solidarietà nazionale cfr. il par.2 di questo capitolo.

⁸⁹⁴ Francesco Barbagallo, *Enrico Berlinguer, il compromesso storico e l'alternativa democratica*, «Studi storici», XLV (2004), n.4, pp.941-2

⁸⁹⁵ *Ibid.* Sul contesto internazionale sfavorevole all'ipotesi di superamento dei blocchi cfr. Silvio Pons, *Berlinguer e la fine del comunismo*, cit. L'ostilità internazionale alla strategia di Berlinguer – espressa tanto da Mosca e Washington, quanto dal governo francese e tedesco (quest'ultimo guidato dai socialdemocratici) avrebbe pesato molto sulla prudenza del segretario comunista nell'avvicinamento all'area di Governo.

politico minimo accordato dal nuovo capo del Governo Andreotti. Il segretario comunista decise infatti di appoggiare un governo monocolore Dc guidato da Giulio Andreotti in cambio del rigetto di interferenze internazionali e di ampie garanzie su progetti e programmi concordati. In Direzione, scettici erano Longo e Pajetta, che non vedevano contropartite sufficienti per le classi popolari, mentre più concorsi erano Natta, Chiaromonte, Tortorella, e soprattutto Amendola e Napolitano, convinti sostenitori della priorità del risanamento della situazione economica rispetto al resto⁸⁹⁶. Accettando la proposta di Berlinguer, la Direzione avviava il tentativo prudente di proporre il Pci come maggiore interprete del bene della nazione, agganciando in questo modo il consenso dei cosiddetti «ceti medi», nell'ottica di un lento avvicinamento al governo del paese. Sempre Barbagallo ha sottolineato il peso del vincolo esterno nel determinare la prudenza con cui Berlinguer scelse di avvicinarsi all'area di Governo, contro la scelta giudicata «avventuristica» di impuntarsi su un governo di emergenza contro il volere della Dc, politica che avrebbe potuto condurre ad esiti tragici⁸⁹⁷.

La situazione economica critica rendeva però molto stretti gli spazi di manovra. L'astensione del Pci al Governo Andreotti, motivata alla Camera dal segretario comunista il 10 agosto 1976, era stata accolta freddamente dalla folla accorsa alla Festa dell'Unità di Napoli di settembre. Nella visione di Berlinguer, espressa chiaramente durante il Comitato centrale di fine ottobre 1976, la scelta voleva assicurare il risanamento del paese aderendo però «a un criterio di classe o comunque di giustizia sociale», il che richiedeva «una lotta alle sperequazioni abissali oggi esistenti fra i redditi e nelle diverse condizioni sociali» e «l'avvio di misure riformatrici delle strutture economiche e dell'assetto sociale». Solo così si si sarebbe potuta rendere «accettabile l'austerità alla maggioranza dei lavoratori».⁸⁹⁸ L'urgenza del risanamento imponeva però al Pci e alla Cgil scelte immediate e pesanti responsabilità nella gestione della crisi di un tessuto produttivo reso fragile dalla preponderanza della piccola e media impresa come quello italiano, mentre le «misure riformatrici delle strutture economiche e della struttura sociale», non essendo il Pci al governo, erano

⁸⁹⁶ Francesco Barbagallo, *Enrico Berlinguer*, cit., p.944.5

⁸⁹⁷ *Ivi*, p.945

⁸⁹⁸ Enrico Berlinguer, *Il Pci e la crisi italiana*, Rapporto e conclusioni alla riunione plenaria del Comitato Centrale del Pci, Roma 18-20 ottobre 1976, Editori Riuniti, 1976, cit. in Piero Craveri, *La Repubblica dal 1958 al 1992*, cit., p.649

affidate alle defatiganti trattative di vertice tra le forze politiche e a lunghi iter parlamentari.

Dando la fiducia al Governo Andreotti, il Pci lasciava dunque al suo avversario storico le chiavi del Governo, mentre esso si esponeva al «pericolo di logoramento», senza nessuna garanzia di contropartite immediate tangibili⁸⁹⁹. Da un lato esso si trovava costretto a intervenire pesantemente nella regolazione del conflitto sociale – delegata al sindacato attraverso gli accordi del gennaio-marzo 1977 – che negava la capacità di controllo sull'organizzazione del lavoro ottenuta dal movimento operaio nel corso degli anni Settanta. Dall'altro l'adesione alle scelte della maggioranza e del governo, impedivano al Pci di porsi come forza realmente alternativa e di cambiamento radicale nel paese. Come ha giustamente notato Piero Craveri «i comunisti erano vittime dell'equivoco concettuale insito nella proposta di compromesso storico, che configurava l'immagine della Dc come quella di un partito popolare, sostanzialmente legato a ragioni progressiste».⁹⁰⁰ Insistendo nell'alleanza a tutti i costi con la Dc, il Pci non poteva più fare leva sulla differenza e sulla propria estraneità a un sistema di governo del paese non solo incapace di vedute innovatrici, ma anche sostanzialmente corrotto, come lo scandalo Lockheed di lì a poco avrebbe dimostrato.⁹⁰¹

⁸⁹⁹ La strategia di Moro, l'uomo dell'apertura a sinistra, rimaneva infatti legata ad un'impostazione «rigorosamente centrista del sistema politico, con il conseguente corollario delle necessità del primato democristiano», mentre Andreotti si mosse per restare quanto più possibile al Governo, *cf.* Piero Craveri, *La repubblica dal 1958 al 1992*, cit., p.684-6. Anche sul versante socialista, la scelta di prediligere l'accordo con la Dc e di non valorizzare il Psi, aveva spinto quest'ultimo – dopo i risultati delle elezioni del giugno 1976 – a prediligere un segretario autonomista e anticomunista, Bettino Craxi, che si sarebbe via via rivelato un accanito avversario del compromesso storico, Ivi, pp. 663-72

⁹⁰⁰ Ivi, p.693

⁹⁰¹ Come Craveri, anche Guido Crainz sottolinea questo aspetto, *cf.* Id., *Il paese mancato*, cit., pp.526-32. Marcello Flores e Nicola Gallerano hanno notato come la stessa gestione sociale, in assenza di un cambiamento più complessivo delle modalità di governo, si fosse infine tradotta nel coinvolgimento del Pci nelle modalità di sottogoverno già impostate dal potere democristiano. La partecipazione «servì a riprodurre e moltiplicare su scala ridotta il modello parlamentare. I consigli di quartiere, gli organi collegiali della scuola, le Usl o il consiglio di amministrazione della Rai, per non ricordare i casi più salienti, si adeguarono tutti a questa clonazione partitica della democrazia. Svuotati di reale potere, sottratti ad ogni possibilità di controllo sulla gestione o ridotti a luogo di spartizione clientelare, questi organi della nuova democrazia consociativa ebbero nel medio periodo un risultato contraddittorio: servirono sì a legittimare il Partito comunista, ma servirono anche ad equipararlo agli altri partiti e ad accomunarlo a essi in quella critica della partitocrazia che sarebbe cresciuta sempre più negli anni '80», *cf.* Marcello Flores e Nicola Gallerano, *Sul Pci. Un'interpretazione storica*, Bologna, Il Mulino, 1992, p.243. Nel suo tentativo di ricostruzione controfattuale della storia del Pci, Lucio Magri ha sostenuto come con «quella» Dc l'ipotesi di compromesso storico fosse inattuabile. Per utilizzare un'espressione di Eugenio Scalfari, essa era «una espressione degradata di una grande alleanza di clientele parassitarie». Perciò per il Pci sarebbe stato più utile andare al voto del 1976 con uno schieramento e un programma di governo della sinistra unita. Perché ciò avvenisse occorre una correzione del giudizio sull'Unione sovietica, e un dibattito sulle conseguenze della «disciplina atlantica» in cui coinvolgere il Psi; un dibattito sulle forme di sottogoverno e di spartizione che il Psi

I risultati di quella scomoda posizione politica non tardarono a manifestarsi. Dal punto di vista finanziario, il Pci contribuì effettivamente al salvataggio della lira, attraverso la riduzione dell'inflazione e del deficit di spesa pubblica, al prezzo però di interventi volti a ridurre il peso dei salari, e dunque imposti principalmente ai lavoratori dipendenti⁹⁰², mentre proseguirono in forma indiscriminata gli aiuti statali alle imprese.⁹⁰³ Sul piano delle «misure riformatrici delle strutture economiche e della struttura sociale» che avrebbero potuto costituire un'utile contropartita, il bilancio fu magro⁹⁰⁴. All'ulteriore regionalizzazione del periodo 1975-77 ottenuta sotto la spinta del Pci, non seguì la «riforma delle amministrazioni statali coinvolte [...] rimanendo così la riforma regionale concepita come fine a sé stessa o, meglio, volta al fine principale di una redistribuzione del potere pubblico all'interno del sistema politico».⁹⁰⁵ L'allargamento della Cassa Integrazione Guadagni non corrispose a nessuna opera di «programmazione democratica», scaricando sulla collettività i costi di crisi o strategie aziendali, mentre la legge n.285/76 sull'occupazione giovanile, che prevedeva «assunzioni temporanee» presso le pubbliche amministrazioni, si volse in un complesso di assunzioni permanenti non pianificate. Scarsi furono gli elementi di redistribuzione e i correttivi ad una riforma tributaria che applicava le trattenute alla

aveva avviato sul locale; un vero programma che affrontasse la crisi esplosa drammaticamente nel 1975. Niente di tutto questo si realizzò. Cfr. Lucio Magri, *Il sarto di Ulm*, cit., pp. 283-293

⁹⁰² Andreotti appuntò i risultati del risanamento finanziario in un «cartoncino» illustrativo posto a conclusione della prefazione dei suoi *Diari* del periodo 1976-79: bilancia dei pagamenti, da un passivo di 2300 ad un attivo di oltre 5000 miliardi di lire; riserva valutaria (senza l'oro, nel frattempo tutto recuperato) da meno di 1000 miliardi a 15549 miliardi; scioperi nel 1976 (gennaio-luglio) 286 milioni di ore; scioperi nel 1979 (stesso periodo) 154 milioni di ore; risparmio postale da 3000 a 5000 miliardi; risparmio bancario da 52.000 a 90.000 miliardi. Cfr. Giulio Andreotti, *Diari. 1976-1979*, Rizzoli, 1981, pp.9 e segg. Lo stesso Berlinguer, nella relazione al XV Congresso del Pci, il 30 marzo 1979, rivendicava «al positivo nel bilancio di questi anni, [...] il salvataggio della situazione economica e finanziaria» oltre alla difesa del potere reale dei salari e dell'occupazione, la difesa del regime democratico di fronte agli attacchi eversivi e ai ricatti terroristici, l'elezione di Sandro Pertini a Presidente della Repubblica, il complesso rilevante dei provvedimenti legislativi di portata innovatrice, gli sviluppi unitari dei dibattiti parlamentari dalla politica estera alla revisione del concordato. Cfr. Enrico Berlinguer, *Per il socialismo nella pace e nella democrazia in Italia e in Europa, Relazione al XV Congresso del Pci, 3 aprile 1979*, Roma, Editori Riuniti, 1979, pp.104 e segg. Nello specifico per abbattere l'inflazione furono ritoccati i meccanismi di indicizzazione dei salari. Il compromesso raggiunto con il contributo essenziale di dirigenti sindacali comunisti come Luciano Lama, vide il blocco degli aumenti salariali superiori a 5 milioni annui, convertiti in buoni del tesoro, qualche adeguamento al paniere sindacale, che era alla base dell'indicizzazione, e soprattutto la deindicizzazione dell'indennità di liquidazione, che fu «un regalo molto grosso alle controparti» tanto da oltrepassare il sacrificio necessario e suscitare anche qualche perplessità di parte moderata. Cfr. Romano Prodi, *Dove finisce la liquidazione?*, in «Corriere della sera», 15 febbraio 1977, cit. in Piero Craveri, *La Repubblica dal 1958 al 1992*, cit., p.655

⁹⁰³ Cfr. Guido Crainz, *Il paese mancato*, cit., pp.545-6

⁹⁰⁴ Con riferimento al programma del Governo Andreotti III, Crainz ha parlato di «un'elencazione generica di questioni e problemi senza indicazioni di priorità», Id., *Il Paese mancato*, cit., p.544

⁹⁰⁵ Ivi, p.747

fonte ai soli dipendenti, ma non era accompagnata da procedure di controllo volte a evitare l'evasione fiscale. Anche le riforme andate in porto, come la riforma sanitaria, l'introduzione dell'equo canone e il piano decennale per l'edilizia o la riforma dell'assistenza, difettarono di molti strumenti attuativi e diedero vita a importanti distorsioni⁹⁰⁶.

In tale contesto il discorso sull'austerità di Berlinguer risultava fortemente indebolito. La continuità degli scandali, del trasferimento finanziario alle imprese, e l'assenza di provvedimenti di redistribuzione ad alto impatto sociale e politico, mostravano come i «sacrifici» che avrebbero schiuso una «occasione storica» per il paese di rifondarsi su nuove basi valoriali, gravavano principalmente sulle classi popolari. Nel campo sindacale, l'interpretazione di Lama dell'«austerità» si traduceva nella cosiddetta «svolta dell'Eur» del 13-14 gennaio 1978, dove di fronte a un pubblico selezionato, il segretario generale della Cgil apriva al «diritto di licenziare» per le aziende e poneva un punto alla «rigidità» della forza lavoro, intesa come «variabile indipendente» dell'economia. Pur non producendo scissioni immediate, la scelta di Lama apriva per la prima volta uno iato tra una base gelosa della propria autonomia e delle conquiste ottenute, e un vertice confederale più attento al rispetto delle compatibilità politiche, minando così l'unitarietà dell'indirizzo sindacale e aprendo alla fase discendente della «parabola» del sindacalismo⁹⁰⁷.

Gli ostacoli principali alla strategia del Pci venivano però dalla scuola, ossia da quel settore dove più forti erano state le speranze di rinnovamento dopo il voto del 1975 e più forte l'impatto con una realtà che restò immutata. Nel dicembre 1976, infatti, il ministro Malfatti emanava una circolare – anticipazione di una più ampia proposta di riforma dell'università – che cancellava gli appelli mensili e la liberalizzazione dei piani di studio, – una delle conquiste del 1968 – e aumentava insieme le tasse di frequenza. Applicata solo in quattro atenei – Palermo, Torino, Napoli e Padova – fu la scintilla che innescò una protesta su larga scala, che ebbe come epicentro le università, ma che si ramificò rapidamente alle scuole e a un vasto e composito mondo giovanile. Il cosiddetto «movimento del '77» si sviluppava all'incrocio tra un sistema formativo affatto adeguato a una scolarizzazione

⁹⁰⁶ Un quadro ampio e sufficientemente dettagliato dell'attività legislativa durante i governi di solidarietà nazionale si trova in Piero Craveri, *La Repubblica dal 1958 al 1992*, cit., pp.746-774

⁹⁰⁷ Sulle conseguenze della svolta dell'Eur cfr. Aris Accornero, *La parabola del sindacato. Ascesa e declino di una cultura*, Bologna, Il Mulino, 1992; cfr. anche Sergio Turone, *Storia del sindacato in Italia*, cit., p.496 e segg.

tumultuosa, e una mescolanza di studenti-lavoratori, precari, marginali. In esso si presentavano insieme «la disponibilità alla violenza» e «l'innovazione radicale dei codici linguistici e nel campo della comunicazione», una forte politicizzazione insieme ad una «crisi dell'agire politico», che avrebbe esaurito per lungo tempo «la capacità di incidere dei movimenti sociali e politici sulle vicende, non solo politiche, nazionali». ⁹⁰⁸

Il sommovimento originava nel mondo dell'estremismo giovanile che, con la dissoluzione e/o l'arretramento di molti gruppi extraparlamentari, aveva trovato espressione nella magmatica area dell'autonomia, assumendo però rapidamente dimensioni di massa. Pur sviluppandosi nelle Università e nelle scuole, il Settantasette ha lasciato poche tracce della sua elaborazione scolastica (secondo Luca Falciola, l'8,3% degli obiettivi del Settantasette riguardava istruzione, università e professori⁹⁰⁹), anche se recenti ricerche dimostrano come la questione educativa restasse al centro di molte «autogestioni» dell'anno scolastico 1976-77, segnalando così i fallimenti di una politica scolastica fatta di tanti progetti e di poche realizzazioni⁹¹⁰. Le istanze politiche del movimento, che comprendevano un rifiuto della riforma Malfatti, ma anche un forte antifascismo e il rifiuto dei «sacrifici» richiesti dal sistema politico, si univano a quelle esistenziali e culturali della questione giovanile – rifiuto del lavoro e delle forme della militanza tradizionale, elogio dell'illegalità, utilizzo di droghe leggere, disinvoltura nei comportamenti sessuali – aprendo così un baratro con la generazione scolastica e politica precedente.⁹¹¹ C'è chi ha letto il 1977, piuttosto che come una fine della «lunga ondata» apertasi con il Sessantotto, come l'inizio della fase successiva, che dietro l'estremismo di facciata lasciava trasparire la «fine della politica» e l'emergere di una dimensione privata rispetto a una collettiva⁹¹². Tuttavia come altri autori hanno sottolineato, pur avvertendosi un desiderio di autorealizzazione immediata e l'irruzione nella politica della quotidianità dei bisogni, dal Settantasette emergeva una dimensione molto

⁹⁰⁸ Le citazioni sono tratte dal lavoro di Marco Grispi, *1977*, Roma, Manifestolibri, 2006, pp.21, 69, 57, 83.

⁹⁰⁹ Luca Falciola, *Il movimento del 1977 in Italia*, Roma, Carocci, 2015, p.21

⁹¹⁰ Monica Galfré, *Tutti a scuola!*, cit., p.268. Devo a Lanfranco Rosso, che sta lavorando sul movimento degli studenti «medi» nel lungo Sessantotto, la conoscenza di questo fenomeno. Cfr. in particolare Claudio Volpi, G. Alessandrini Marconi, M. A. Ruggiero, *La scuola agli studenti. Esperienze di autogestione nelle scuole secondarie romane*, Armando, Roma 1978

⁹¹¹ Ivi, p.269

⁹¹² Così Marco Grispi, *1977*, cit., e Barbara Armani, *Italia anni Settanta. Movimenti, violenza politica e lotta armata tra memoria e rappresentazione storiografica*, «Storica», n. 32, anno XI, 2005

politicizzata, una «resistenza alla spolicizzazione e al privatismo che avanzavano nella società», che fece propria «un'ultima rivendicazione in senso novecentesco»⁹¹³. D'altronde, il Sessantotto, in particolare nelle scuole medie superiori, non si era mai veramente sopito. In questa dimensione esistenziale la critica all'etica del sacrificio si fondeva ad una critica feroce al «revisionismo» del Pci, divenuto ormai, insieme alla Cgil, parte integrante del sistema di «controllo» democratico.

La rottura tra partito e movimento stavolta fu traumatica. Come era avvenuto nel corso degli anni Settanta, la Fgci si ritrovava schiacciata dalla politica delle alleanze del partito adulto: nelle scuole, gli studenti comunisti erano portati a fraternizzare con le lotte portate avanti dai gruppi alla loro sinistra, mentre il Pci stringeva accordi di vertice con forze alla propria destra, a partire proprio dalla Dc⁹¹⁴. Il Pci scelse inizialmente di recuperare la nuova conflittualità studentesca accettandone in parte le rivendicazioni⁹¹⁵ e cercando in tutti i modi di isolare la massa studentesca dagli autonomi. Tuttavia le posizioni erano troppo polarizzate perché tale tentativo di recupero potesse avvenire pacificamente. Il 17 febbraio venne indetto un comizio di Luciano Lama all'Università La Sapienza di Roma, per offrire «un contributo del sindacato alla crescita e allo sviluppo di un movimento autonomo di massa degli studenti».⁹¹⁶ La manifestazione fu preparata schierando copiosamente militanti sindacali e quelli dello stesso Pci romano, ma l'imponenza del servizio d'ordine ebbe

⁹¹³ In quest'ottica vedi Luca Falciola, *Il movimento del 1977 in Italia*, Roma, Carocci, 2015; cfr. anche Monica Galfré e Simone Neri Serneri, a cura di, *Il movimento del '77. Radici, snodi, luoghi*, Roma, Viella, 2018

⁹¹⁴ Secondo Giuseppe Guida, ex-militante della FGCI nel liceo Galileo di Firenze, particolarmente attivo dopo il 1975, «i dirigenti del PCI fiorentino [...] guardavano con sospetto qualche volta agli eccessi di simpatia che, di tanto in tanto, potevano manifestarsi in alcuni di noi nei confronti di posizioni della sinistra extraparlamentare, e ci invitavano a stringere rapporti, piuttosto, con i giovani socialisti e anche, soprattutto dopo che fu lanciata la proposta del compromesso storico, con i giovani democristiani». Cfr. Giuseppe Guida, *Ciclostilato in Proprio: Ameni Inganni E Mediocri Utopie: Illusioni E Disillusioni Di Un Militante Del Movimento Studentesco Fiorentino Degli Anni Settanta*, ultimo accesso 2 dicembre 2020, <http://ciclostilatoinproprio.blogspot.it/p/ameni-inganni-e-mediocri-utopie.html>. Cfr. anche la testimonianza di uno studente del liceo Mamiani di Roma in corso di autogestione: «ci troviamo in una curiosa condizione. Come il partito, cerchiamo ampie alleanze, ma il partito tratta con le forze che sono alla sua destra, e si comporta come se non esistessero spazi alla sua sinistra, noi, invece, ci troviamo in pratica a trattare solo con chi è più a sinistra di noi», Liliana Madeo, *Una tempesta investe la scuola, è «autogestito» un liceo di Roma*, «La Stampa», 3 marzo 1977.

⁹¹⁵ Nel gennaio del 1977 «Riforma della scuola» pubblicava un editoriale con cui attribuiva al partito il ritiro della circolare Malfatti. In realtà la circolare era stata congelata dallo stesso Malfatti per l'anno accademico in corso, per essere poi bloccata a tempo indeterminato dal Parlamento, in seguito ad un'azione congiunta del Pci e della Dc all'interno della Commissione Pubblica Istruzione della Camera, il 2 febbraio 1977. Cfr. *Questo numero*, «Riforma della scuola», XXIII (1977), n.1 e Carmine De Luca, *La liberalizzazione dei piani di studio*, «Riforma della scuola», XXIII (1977), n.2. Cfr. anche Lucio Lombardo Radice, *Rifondarla Subito*, «Riforma della scuola», XXIII (1977), n.2 e Fabio Mussi, *Dai Dottori Di Salamanca Allo Studente Massa*, «Riforma della scuola», XXIII (1977), n.2.

⁹¹⁶ Vedi «L'Unità» del 17 febbraio 1977

come conseguenza l'accendersi della protesta: gruppi, militanti della nascente autonomia romana e studenti travolsero il servizio d'ordine e lo stesso palco, impedendo a Luciano Lama di parlare. La Direzione del Pci prendeva atto della sua incapacità di direzionare il movimento, accusandolo così di «indirizzare la sua battaglia soprattutto contro il movimento operaio e la sua politica di rigore, di risanamento e di sviluppo del paese», e invitando di conseguenza «lo Stato democratico ad agire risolutamente contro tutte le centrali eversive e tutte le formazioni squadristicamente armate».⁹¹⁷

La cacciata di Lama polarizzò immediatamente i rapporti tra Pci e «movimento» all'interno delle scuole, col primo che vestiva regolarmente la veste dell'agredito nella difesa delle istituzioni democratiche dagli «squadristi», categoria dentro cui si inquadravano tanto i neofascisti quanto i collettivi autonomi, una rappresentazione che però non regge sul piano storiografico, e che va corretta nel contesto di una lotta di egemonia sul movimento studentesco senza esclusione di colpi⁹¹⁸. Nonostante qualche tentativo di comprensione⁹¹⁹, l'evoluzione del Settantasette non trovava più un Pci interessato a «recuperare» il movimento nel quadro della «lotta anticapitalista», ma dava vita al tentativo per certi versi opposto di «riguadagnare i giovani a un rapporto non conflittuale con le istituzioni democratiche» – come sarebbe stato detto al XXI Congresso Fgci del 1978 – e a una più profonda – e longeva – rivalutazione

⁹¹⁷ Il comunicato della Direzione del Pci è in «L'Unità», 20 febbraio 1977. Sulle cause della rottura politica tra partito e movimento *cfr.* la lettura pessimistica di Phil Edwards, secondo il quale l'espulsione del gruppo de «il Manifesto» aveva privato il Pci della capacità di dialogare con i movimenti che fossero nati alla sua sinistra, Id., *'Rejecting all adventurism': The Italian Communist Party and the movements of 1972-9*, «Twentieth century communism», 2011, pp.14-37

⁹¹⁸ Emblematico in questo senso l'episodio di un liceo scientifico romano, il «Francesco d'Assisi» di Centocelle, caratterizzato da una forte presenza dell'autonomia operaia, il cui collettivo aveva organizzato un'assemblea per discutere dei fatti avvenuti all'università. La strategia comunista sembrava quella di alimentare la provocazione e lo scontro e non certo quella di stemperare i toni. Quando un numeroso gruppo di giovani comunisti si recò sulle porte del liceo per volantinare esplose il tafferuglio, con un ricoverato: un giovane autonomo, colpito alla testa da una catena impugnata da un militante della Fgci. La polizia intervenne per sedare la rissa (sparando sugli studenti, come ormai era prassi abituale), e arrestò un comunista che stava brandendo una spranga. In risposta, dal liceo partì un assalto alla sede del Pci di Centocelle, dove si registrarono nuovi scontri. Fu un episodio che finì sulle prime pagine dei giornali, descritto dai comunisti come un «attacco alle istituzioni democratiche», *cfr. Scontri tra autonomi e comunisti davanti ad un liceo di Centocelle*, «Corriere della Sera», 20 febbraio 1977. Devo la segnalazione a Lanfranco Rosso dell'Università di Urbino.

⁹¹⁹ In particolare *cfr.* Lucio Lombardo Radice, *La nuova moralità*, «Riforma della scuola», XXII (1976), n.2, che provava a scovare, con la sincera curiosità dell'autore, motivazioni rivoluzionarie nelle nuove soggettività giovanili, che proprio il figlio di Lucio, Mario Lombardo Radice, aveva fissato in uno dei libri *cult* di quell'anno, *Porci con le ali*, scritto insieme a Lidia Ravera, con *Postfazione* di Giaime Pintor jr. (figlio di Luigi Pintor espulso dal Pci nel 1969) e Annalisa Usai. *Cfr.* anche Lucio Lombardo Radice, *Rifondarla subito*, «Riforma della scuola», XXIII (1977), n.2, più incentrato sulla necessità di una rifondazione radicale delle università che tornasse ad intercettare le nuove figure del «precario» e dello «studente lavoratore».

retrospettiva dello stesso Sessantotto. Con la criminalizzazione delle formazioni alla propria sinistra, veniva meno in un sol colpo il ruolo di legittimazione e sostegno del Pci nei confronti della conflittualità sociale di cui il garantismo del partito era stato un aspetto per nulla secondario, mentre la strategia del compromesso storico perdeva una importante copertura «a sinistra».

Parallelamente, il dibattito pubblico sulla scuola iniziava inevitabilmente a risentire del clima da «guerra civile», una mentalità più che una realtà, che caratterizzava una fase caratterizzata da una diffusa violenza politica – che non era affatto nuova – e dalla novità del fenomeno armato, che tra il 1977 e il 1982 commetteva il 90% di tutti gli attentati⁹²⁰, e portava, nel decennale del Sessantotto, al compimento del sequestro e dell'omicidio di Aldo Moro. Molte famiglie iniziarono a pensare «che dopotutto un po' d'autorità, un po' più di fatica, un maggiore impegno non andrebbe poi male»⁹²¹. Una situazione in cui alle deboli difese del Cogidas, il comitato dei genitori di sinistra, per cui l'autogestione rappresentava l'ultimo «tentativo disperato degli studenti di dare un senso all'andare a scuola», si opponeva la denuncia dell'associazionismo cattolico delle «illegalità e violenze che investono le scuole secondarie e che si perpetrano nel silenzio dei responsabili politici e amministrativi»⁹²².

Il collateralismo Dc aveva dunque gioco facile, in un contesto via via più polarizzato, ad attribuire alle coperture politiche che il Pci aveva da sempre concesso al movimento studentesco, l'esplosione della violenza politica, un'operazione in cui si distingueva «Tuttoscuola», la rivista diretta Alfredo Vinciguerra, già redattore per «Il Popolo», apparsa nel 1975 da un incrocio tra il format specialistico e il *tabloid*.⁹²³ Lo stesso Malfatti – contravvenendo al ruolo mediatore assunto dai Ministri della Pi

⁹²⁰ Cfr. Monica Galfré, *La lotta armata. Forme, tempi, geografie*, in Simone Neri Seneri (a cura di), *Verso la lotta armata. La violenza politica nella sinistra radicale degli anni Settanta*, il Mulino, Bologna, 2012, pp.63-91

⁹²¹ G. Invernizzi, *Verifica di un mito: puntando sul '68 quanto si vince?*, «L'Espresso», 19 dicembre 1976

⁹²² Age, *Intervenga Malfatti per ripristinare la normalità didattica con forza e tempestività ; Perché si diffonde il virus dell'autogestione nelle scuole superiori*, 22 marzo 1977,

⁹²³ Emblematico l'articolo dello stesso Alfredo Vinciguerra apparso su «Il Popolo» il 19 febbraio 1977, all'indomani della «cacciata di Lama», in cui l'autore ammoniva il Pci dal non ripetere «il gioco ambiguo del Sessantotto: metà insulti di 'provocatori' rivolti ai gruppuscoli, metà carezze per non perdere i contatti col 'movimento'». Un atteggiamento che dimostrava quanto il Pci fosse un partito «che pensa solo a sé stesso», e non allo Stato. Vinciguerra approfittava poi della vicenda per ricordare l'illegittimità delle occupazioni universitarie e l'importanza dell'inserimento del numero chiuso. Alfredo Vinciguerra, *L'ateneo di Roma semidistrutto dalle violenze dell'ultrasinistra*, «Il Popolo», 19 febbraio 1977.

rispetto alle proteste studentesche – accusava le autogestioni di aver violato «l'esperienza di partecipazione avviata nella scuola italiana, e con questa la possibilità di dare un'impostazione ordinata alle sperimentazioni e alle innovazioni, compromesse da violenze che infrangono le regole elementari della vita scolastica».⁹²⁴ E faceva appello ai presidi perché rispettassero la legalità, essendo «non solo [...] lecito, ma doveroso far intervenire la polizia, quando occorresse».⁹²⁵ La ripresa di un discorso conservatore si rifletteva direttamente nel dibattito parlamentare sulla riforma, indebolendo diversi cavalli di battaglia del Pci: le richieste di democratizzazione della gestione degli istituti, la previsione di «attività elettive», gestite direttamente dagli studenti, nell'ordinamento scolastico, o quelle sperimentazioni – non a caso qualificate come «selvagge» – che oltrepassavano le ristrette indicazioni della burocrazia ministeriale⁹²⁶.

All'apice dei suoi consensi elettorali, il Pci si ritrovava dunque stretto tra «l'incudine» di un movimento giovanile con cui veniva rapidamente in rotta di collisione, e «il martello» di una Democrazia Cristiana – e di un Psi⁹²⁷ – che giocava la carta dell'attacco frontale ai comunisti e ai valori dello stesso Sessantotto. Costretto in una strettoia, il partito puntava ad assicurarsi prima di tutto il riconoscimento politico dell'elettorato situato alla propria destra, presentandosi come forza a difesa delle istituzioni democratiche e del risanamento finanziario, critica se non avversa nei confronti del movimento del Settantasette. Nel consueto comunicato autunnale, la Direzione del Pci indicava così, non solo nell'assenza di riforma, ma anche nelle «tendenze al disimpegno, all'assenteismo, alla disaffezione allo studio e al lavoro» una delle cause della crisi scolastica, tendenze da rifiutare in nome di una scuola «che [...]

⁹²⁴ *Le occupazioni: un attentato alla democrazia scolastica*, «Tuttoscuola», III (1977), n. 33

⁹²⁵ *Una precisa dichiarazione del ministro Malfatti: intollerabile nella scuola la violazione della legge*, «La Stampa», 17 aprile 1977. Nei primi mesi del 1978 «Paese Sera», giornale romano di area comunista, attaccava il ministro, scrivendo come «in una cinquantina di scuole – a Roma – viene proclamata l'autogestione. Malfatti in persona si mobilita per neutralizzarla». Malfatti rispose dalle pagine di «Tuttoscuola»: «è una colpa del Ministro essersi mobilitato per impedire quanto è contro la legge?» e aggiunse: «per risanare si deve realizzare una scelta rigorosa e precisa. I problemi dell'ordinata gestione della scuola non sono di minore incidenza, ormai, dalla sua riforma». Era la teorizzazione di una nuova politica dei due tempi: prima l'ordine, poi le riforme. *La scuola è allo sfascio: «slogan falso e corrosivo*, intervista al ministro Malfatti, «Tuttoscuola», IV (1978), n.47-48

⁹²⁶ Su quest'ultimo aspetto *cfr.* Giordano Lovascio, *Governare il cambiamento*, cit., pp. 84-97. Lovascio ha dimostrato come dietro la polemica contro lo «sperimentalismo selvaggio» v'era la preoccupazione, da parte del Ministro e della burocrazia ministeriale, di abbattere le spese per le sezioni che sperimentavano ordinamenti di tipo «onnicomprendente», e che richiedevano naturalmente un organico insegnante più numeroso.

⁹²⁷ Sull'evoluzione del Psi craxiano in senso anticomunista durante il periodo della solidarietà nazionale, *cfr.* Piero Craveri, *La Repubblica dal 1958 al 1992*, cit., pp.663-72

deve essere un luogo di lavoro serio e rigoroso per insegnanti e studenti». ⁹²⁸ Erano soprattutto i dirigenti più giovani – nel tentativo di isolare ciò che restava dei gruppi e i collettivi autonomi – a scagliarsi «contro tutta la paccottiglia del permissivismo e dello spontaneismo pedagogico⁹²⁹», adottando spesso punti di vista e interpretazioni che erano state fino ad allora proprie dei settori conservatori, e mettendo in crisi la visione sostanzialmente positiva del Sessantotto che il partito aveva portato avanti fino ad allora⁹³⁰.

Nel nome delle larghe intese si mettevano dunque in discussione assunti tradizionali come il supporto e la stessa memoria del conflitto sociale, tutto in attesa di incassare la riforma che avrebbe risolto alla radice i problemi della scuola. Riforma che però veniva via via negata o anticipata, a seconda delle convenienze, dalle azioni del Governo saldamente in mano ai democristiani. Malfatti – in assenza di opposizione – poteva infatti muoversi utilizzando con disinvoltura gli strumenti del potere esecutivo, in perenne dialogo con il senso comune genitoriale e con coloro che tradizionalmente volevano chiudere con il Sessantotto. Se l'anno scolastico 1976-77 si era aperto con il tentativo ministeriale di abolizione dei piani di studio liberalizzati nell'università, esso si chiudeva con la scelta del latino come materia d'esame per la maturità scientifica, nello stesso momento in cui il Parlamento ne eliminava lo status di materia di studio autonoma dai programmi di scuola media. O con il tentativo di inserire – tramite circolare – i voti conseguiti dagli studenti nella media inferiore tra i criteri delle iscrizioni all'anno scolastico 1977/78, proprio quando il Parlamento con la legge 517 aboliva le classi differenziali per gli alunni «svantaggiati», cancellava gli esami di riparazione per le elementari e le medie inferiori e rivedeva in senso non selettivo il sistema della valutazione⁹³¹.

⁹²⁸ *Per salvare e rinnovare la scuola e l'università*, (risoluzione della direzione del Pci), «L'Unità», 20 novembre 1976

⁹²⁹ Così Achille Occhetto sul caso del «Correnti», istituto professionale situato a Nord-Ovest di Milano, frequentato dai figli della periferia, dove la contestazione, egemonizzata dai collettivi autonomi, rifletteva la violenza del contesto sociale in cui originava, diventando rapidamente un caso mediatico «negativo». Id., *La scuola fra violenza e imbarbarimento*, «L'Unità», 7 febbraio 1978. Cfr anche gli altri titoli: *Gli altri hanno disfatto noi dobbiamo costruire* (11 febbraio) e *Uno squadristo al servizio dei nemici della scuola pubblica* (24 febbraio)

⁹³⁰ Nel maggio del 1978 «Riforma della scuola» pubblicava un fascicolo interamente dedicato al decennale del Sessantotto, in cui l'eredità della contestazione era scissa tra un elemento positivo, che Fabio Mussi individuava nel «riaccostamento tra lavoratori improduttivi e lavoratori produttivi, tra intellettuali e classe operaia» e un elemento negativo, individuato nella «scissione [...] tra libertà e democrazia», cfr. Fabio Mussi, *I giovani nel Sessantotto*, «Riforma della scuola», XXIV (1978), n.5

⁹³¹ La circolare venne rettificata dopo numerose proteste delle organizzazioni dei genitori più a sinistra e le interpellanze parlamentari dei socialisti e dei comunisti, confermando nella residenza degli alunni il criterio principale per la definizione delle iscrizioni, lasciando ai nuovi consigli di Istituto

Intralcio persino dal suo Governo, il Parlamento restava l'unica speranza per l'agognata riforma organica da sempre inseguita dai comunisti. Esso assomigliava sempre più a un vascello sballottato dai flutti, col suo prezioso carico di proposte in qualche modo figlie del Sessantotto. Il Pci, che per carisma e un po' per scelta ne era diventato il capitano naturale, doveva ben guardarsi dall'equipaggio, sempre sull'orlo di un ammutinamento, ed era dunque costretto a infinite mediazioni per non farsi sommergere dalla marea montante. La storia delle riforme scolastiche ai tempi della solidarietà nazionale assomigliava terribilmente all'immagine di un naufragio annunciato.

2. Università: programmare il mercato

Non si può comprendere la politica scolastica del Pci negli anni della solidarietà nazionale senza considerare due elementi di contesto: la strategia del compromesso storico, con i suoi sviluppi particolari, e i riflessi della crisi economica e sociale nel sistema formativo. Del primo si è già parlato nel paragrafo precedente, mentre occorre approfondire le dinamiche demografiche che interessarono l'espansione scolastica, nonché il rapporto tra quest'ultima e le possibilità occupazionali effettive. Tra il 1970 e il 1980 gli iscritti all'Università aumentarono di circa 370mila unità, anche se con ritmi di crescita più bassi rispetto agli anni Sessanta: il tasso di passaggio, che nel 1971/72 aveva raggiunto il picco del 66,9% come effetto della liberalizzazione degli accessi, andò diminuendo per tutto il decennio, scendendo sotto il 50% nel 1982/83, per poi risalire sopra i 60% nel corso degli anni Ottanta. Anche il tasso di iscrizione – che calcola il numero di iscritti in rapporto alla coorte di età compresa tra i 19 e i 25 anni –, si stabilizzava intorno al 18% nella seconda metà del decennio, nella media dei principali paesi industrializzati europei, disegnando un sistema accademico non completamente massificato, particolarmente se si guarda all'andamento dei laureati. Questi ultimi crescevano infatti con una dinamica ridotta rispetto all'aumento delle

l'ultima parola sui criteri. Nicola d'Amico, *Non saranno i buoni voti a far scattare la precedenza nelle iscrizioni a scuola*, «Corriere della Sera», 6 maggio 1977. La circolare contestata, la n. 81 del 14 marzo 1977, trovava la propria giustificazione giuridica in una legge del periodo fascista, elemento che accese ulteriormente le polemiche contro l'atto. La vigenza della legge in questione consentiva l'utilizzo del criterio di merito nel governo delle iscrizioni. Un parametro che proprio il Sessantotto aveva messo in critica. Si legga un brano di *Lettera a una professoressa*: «un preside a Firenze ha detto a una signora: 'non si preoccupi, lo mandi da me. La mia è la media meno unificata d'Italia'. Giocare il popolo sovrano è facile. Basta raccogliere in una sezione i ragazzi 'per bene'. Si guardi pagella, età, luogo di residenza, luogo di origine, professione del padre, raccomandazioni. Così vivranno nella stessa scuola due, tre, quattro medie diverse». Cfr. Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, cit., p.32.

immatricolazioni, per flettere addirittura alla fine del decennio, passando dai 77mila del 1978 ai 74mila del 1980, con un naturale corollario di alti tassi di fuoricorso e di abbandono.⁹³² Tale «selezione spontanea» colpiva in particolare gli studenti provenienti dalle classi popolari (operai e contadini) e dagli istituti tecnici e professionali: se i figli e le figlie di operai giungevano sopra il 20% degli immatricolati negli anni Settanta, essi costituivano tra l'8 e il 9% dei laureati per tutto il periodo. Di contro una dinamica opposta riguardava i figli di imprenditori e dei liberi professionisti, che rappresentavano il 10% degli immatricolati a metà degli anni Settanta, ma il 20% dei laureati. Una dinamica ancora più accentuata se si guarda alla scuola di provenienza, per cui chi proveniva da un istituto tecnico o professionale era maggioritario tra i nuovi iscritti, ma rappresentava una sparuta minoranza dei laureati⁹³³. L'effetto della liberalizzazione degli accessi, così duramente contestato da parte della Dc e dalla destra, era stato dunque largamente controbilanciato da un'alta dispersione e da una bassa «produttività» universitaria, che continuava a colpire asimmetricamente rispetto alla classe sociale di appartenenza⁹³⁴.

A rendere la situazione tragica era il rapporto tra questa massa di iscritti – che raggiungeva il milione alla fine del decennio – e un mercato del lavoro, che, lontano dalle previsioni dei primi anni Sessanta, non era stato in grado di assorbire la massa di personale qualificato prodotto dal sistema scolastico⁹³⁵. Alle peculiarità del sistema produttivo italiano, caratterizzato da una piccola dimensione d'impresa e da bassa innovazione, si sommavano le conseguenze della crisi economica mondiale, con riflessi diretti sulla capacità di assorbimento dei nuovi occupati e dunque sull'aumento tasso di disoccupazione giovanile⁹³⁶. Il fenomeno riguardava anche – in una misura

⁹³² I dati sono consultabili alla voce «Istruzione» sul portale <http://seriestoriche.istat.it/>

⁹³³ Cfr. Mario Gattullo, *Scolarizzazione, selezione e classi sociali tra scuola secondaria superiore e università. Le indagini speciali Istat*, in «Scuola e città», 1989, n.1

⁹³⁴ A fronte dei 19.078 espulsi dal percorso universitario nel 1959 (il 2,4% del totale degli iscritti), nel 1975 tale numero era salito a 167.849, ossia il 21,6%, il che si rifletteva in una produttività universitaria (calcolata correttamente secondo il rapporto licenziati/iscritti di 5 anni prima) bassissima (dal 52% del 1959/60 al 33% del 1974/75), cfr. Gino Martinoli, *Le previsioni scolastiche. Rendiconto di una esperienza*, Roma, Censis, 1978, pp.45-8, cit. in Luciano Governali, *L'università nei primi quarant'anni della Repubblica*, cit., p.277

⁹³⁵ Lo riconosceva anche Gino Martinoli, tra i principali autori quelle previsioni, cfr. Gino Martinoli, *Le previsioni scolastiche*, cit. Per un'analisi complessiva cfr. Marzio Barbagli, *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico*, cit.

⁹³⁶ Nel 1976 disoccupati sotto i 25 anni negli stati membri della Comunità Europea rappresentavano il 37% di tutti i disoccupati con un aumento che riguardava tutti i paesi europei, vedi S. Damiani, *Non sembra ma l'università è ancora un po' classista*, «Tuttoscuola», 1977, n.34. Il rapporto Cee del 1972 registrava per quell'anno un primato dell'Italia nella disoccupazione dei giovani tra i 14 e i 24 anni (59,2%, contro il 37,8% della Francia, il 31,2% del Belgio e il 16,6% della Germania).

senza precedenti – i settori più scolarizzati della forza lavoro: la disoccupazione dei laureati passava infatti dal 2,7% del 1967 al 7,4% del 1978, quella dei diplomati dal 8,8% al 13,9%, senza considerare coloro che scivolavano nell'inattività – molte laureate, divenute casalinghe dopo un periodo infruttuoso di ricerca – o coloro che, da studenti lavoratori, proseguivano l'attività lavorativa svolta per vivere lungo il corso degli studi.⁹³⁷

Alle soglie della VII Legislatura – nel momento dello sforzo massimo volto ad accreditarsi come forza di governo – il Pci si trovava dunque costretto ad affrontare un aumento consistente della disoccupazione intellettuale⁹³⁸. Nel corso degli anni Sessanta, l'atteggiamento adottato dalla Sezione culturale nei confronti della sfasatura tra l'eccesso di offerta di personale qualificato e la ristrettezza della domanda prodotta dal sistema produttivo era stato volto a mettere in causa quest'ultima. Secondo l'allora prima firmataria della proposta comunista, Rossana Rossanda, la maggiore qualificazione degli studenti prodotta dall'espansione di un sistema universitario riformato, non sarebbe stata funzionale allo sviluppo tecnico, ma lo avrebbe preceduto, fungendo da «contestazione delle strozzature e delle sacche di profitto» e dunque stimolando il superamento delle arretratezze del sistema produttivo del Paese⁹³⁹. Tale impostazione era stata sostanzialmente mantenuta in occasione della presentazione del successivo disegno di legge n.707 del 1969, volto principalmente a radicalizzare la proposta comunista in sintonia con la ventata antiautoritaria espressa dal movimento studentesco.

Tra il 1975 il 1976 l'atteggiamento del Pci cambiò di segno, mettendo in discussione le politiche di offerta del personale qualificato e adattandole alla politica di rigore da esso sostenuta. A metà decennio infatti la gravità della crisi economica si sommava a un rallentamento vistoso delle nuove immatricolazioni all'università⁹⁴⁰,

Cfr. Cominciamo a ripensare il ruolo dell'università, in «Tuttoscuola», 1977, n.36, cit. in Luciano Governali, *L'università nei primi quarant'anni della Repubblica*, cit., p.244

⁹³⁷ C. De Francesco, *L'istruzione universitaria*, in *Immagini della società italiana*, ISTAT, Roma, 1988, p.214 e Censis, *XII-1978 rapporto sulla situazione sociale del paese*, Roma, 1978, p.152, cit. in Luciano Governali, *L'università nei primi quarant'anni della Repubblica*, cit., p.242

⁹³⁸ Nel gennaio del 1976 «Il Contemporaneo», inserto di «Rinascita», dedicava un intero fascicolo alla questione universitaria, partendo proprio dalla sfasatura tra le previsioni Svimez di inizio anni Sessanta e il reale assorbimento di laureati nel sistema produttivo, «Rinascita», XXXIII (1976), n.5. Nella Nota introduttiva Fabio Mussi indirizzava una critica delle forze dominanti nel paese, ma anche una autocritica interna al movimento comunista per non essere riusciti a inquadrare correttamente il problema universitario.

⁹³⁹ **Ap**, Camera dei deputati, Discussioni, 16 gennaio 1968, Rossanda Banfi (Pci), pp. 42346-56

⁹⁴⁰ Esse erano passando dai 218.042 del 1972-73 ai 218.104 del 1973-74 per risalire lievemente a 226.928 nel 1974-75, evidenziando un rallentamento della crescita delle immatricolazioni rispetto agli

segno, secondo Chiarante, della «crisi degli sbocchi professionali e quindi delle prospettive di promozione sociale che fino a poco tempo fa l'Università assicurava o sembrava assicurare», ma anche del disincentivo agli studi costituito dalla «disgregazione delle strutture didattiche e scientifiche degli Atenei italiani» e infine dal contraccolpo del rallentamento registrato nell'espansione dell'istruzione secondaria superiore.⁹⁴¹ Secondo il responsabile della politica scolastica comunista – in accordo con le precedenti prese di posizione del partito – tale situazione non era dovuta a un «eccesso» di studenti, quanto a una «perdurante ristrettezza [...] della capacità di assorbimento di personale scientificamente e tecnicamente qualificato da parte della struttura produttive e della organizzazione sociale del Paese». Tuttavia in questo modo l'Università premeva «nella direzione di un rigonfiamento patologico del ceto medio impiegatizio e di una terziarizzazione con crescenti caratteri improduttivi e parassitari».⁹⁴² Alla base di tale fenomeno, v'era, secondo Chiarante, una visione dell'Università come canale di promozione sociale individuale e di accesso a condizioni di reddito particolarmente privilegiate, cui si poteva rispondere certamente con una «diversa e più egualitaria organizzazione e divisione del lavoro produttivo e sociale», ma che nell'immediato necessitava di passare «da una espansione spontanea e squilibrata della scuola e dell'università a uno sviluppo programmato».⁹⁴³

Occorreva dunque modificare l'approccio «napoleonico» che aveva assunto la riforma universitaria nei primi anni Settanta, con il disegno di legge n.612, che – normando tutti gli aspetti più interni della vita universitaria – aveva dato spazio «a spinte e sollecitazioni di carattere corporativo», mentre scarso era stato l'apporto dei non addetti ai lavori, a partire dalle Confederazioni sindacali, privando le proposte di un ragionamento complessivo sulla funzione dell'Università nella società. Nel 1976 andava invece valorizzata la parola d'ordine della «programmazione», che avrebbe dovuto riguardare tanto il sistema economico – risolvendone così l'arretratezza –, quanto lo sviluppo universitario ad esso legato, nell'ottica di restituire una «produttività sociale» all'istruzione superiore. La proposta, lanciata durante il

anni Sessanta e ai primissimi anni Settanta, *cfr.* i dati riportati alla voce «Istruzione» del portale <http://seriestoriche.istat.it/>

⁹⁴¹ Giuseppe Chiarante, *Università, analisi di un processo*, «Riforma della scuola», XXI (1975), n.4. Tutto il fascicolo di aprile della rivista scolastica fu dedicato alla riforma universitaria.

⁹⁴² *Ibid.*

⁹⁴³ Giuseppe Chiarante, *I comunisti per l'Università. L'avvio della riforma*, «Riforma della scuola», XXII (1976), n.4.

Convegno del Teatro delle Arti di Roma del 29 e 30 marzo 1976⁹⁴⁴, affidava dunque al Consiglio Nazionale Universitario il compito di definire le modalità di accesso all'università, programmando la distribuzione degli studenti fra i diversi indirizzi di studio – attraverso strumenti di incentivazione e disincentivazione – e in rapporto sia alla riforma della scuola media superiore – con un implicito via libera alla revisione della liberalizzazione degli accessi e a una continuità più marcata tra le aree di studio della secondaria superiore e quelle universitarie – sia ai fabbisogni di personale qualificato definiti secondo gli obiettivi di sviluppo della programmazione economica⁹⁴⁵.

Nel campo del diritto allo studio, si ribaltava completamente il principio del salario studentesco generalizzato contenuto nel disegno di legge n.707 del 1969, giudicando sbagliata la concentrazione delle risorse nell'Università e mettendo in contraddizione le forme monetarie di diritto allo studio con l'erogazione diretta di servizi. In particolare era messa in critica l'erogazione del presalario, «scelta classista», secondo Chiarante, perché non era servita a dare realmente maggiori possibilità di accesso agli studi ai giovani che provenivano da famiglie popolari né ad assicurare una maggiore frequenza⁹⁴⁶. Occorreva dunque concentrare le risorse nella scuola d'infanzia e nella scuola dell'obbligo – da estendere al primo biennio della secondaria superiore – dando mandato alle Regioni di trasformare le forme monetarie di diritto allo studio in servizi, attraverso un'oculata opera di programmazione edilizia, e soprattutto legando il loro utilizzo alla frequenza effettiva dei corsi, in modo da abbattere il fenomeno dei fuoricorso⁹⁴⁷. Anche la liberalizzazione dei piani di studio

⁹⁴⁴ La relazione di apertura di Giuseppe Chiarante è riportata interamente in Id., *I comunisti per l'università*, cit., nonché in Giuseppe Chiarante e Aldo Tortorella, *Per la riforma universitaria*, Editori Riuniti, Roma 1976. Uno stralcio è riportato in Fabio Giovannini, *I comunisti e l'università*, cit., pp.138-144.

⁹⁴⁵ Ivi. Cfr. anche Ap, Senato della Repubblica, *Disegno di legge (Misure per la riforma dell'Università)*, n.486, VII Legislatura, 27 gennaio 1977, artt.1 e 14. Non si parla mai di numero chiuso, tranne per le professioni mediche e dell'insegnamento.

⁹⁴⁶ Da segnalare però che secondo un'inchiesta condotta nel 1976/77, il 60,3% degli intervistati non aveva mai usufruito del presalario e del restante 39,7%, solo il 10% ne aveva goduto per tutta la durata degli studi. Cfr. Luciano Governali, *L'università nei primi quarant'anni della Repubblica*, cit.

⁹⁴⁷ Giuseppe Chiarante, *I comunisti per l'Università*, cit. Sul riequilibrio delle forme di spesa verso la scuola dell'infanzia, e la scuola dell'obbligo cfr. Giuseppe Chiarante, *Gli obiettivi di una nuova strategia nella politica scolastica*, «Riforma della scuola», XXII (1976), n.5. L'obiettivo era ripreso dallo stesso Berlinguer nel corso del Comitato centrale del 19 ottobre 1976 e successivamente dal comunicato della Direzione del partito pubblicato il 20 novembre 1976 su «L'Unità». Cfr. anche l'art.28 del ddl 486/77, che basava il diritto allo studio a) sulla progressiva conversione delle forme monetarie di assistenza in erogazione di servizi individuali e collettivi che assicurassero la frequenza agli studi e che fossero fruiti sulla base di un effettivo svolgimento dell'attività universitaria; b) sulla priorità di godimento di detti servizi da parte dei giovani di famiglie operaie e contadine, ovvero in condizioni economiche disagiate; c) sulla graduazione del prezzo dei servizi in maniera progressiva secondo fasce

era negata, lasciando allo studente la possibilità di scelta tra più piani di studio proposti dal consiglio interdipartimentale. Mentre l'estrema democratizzazione degli organi prevista dal disegno 707 del 1969 – che prevedeva una presenza della componente studentesca pari a quella della componente docente – subiva un riequilibrio a favore dei docenti unici⁹⁴⁸.

Nell'università, la lotta alla disoccupazione intellettuale si rifletteva dunque in un irrigidimento del percorso formativo – pur senza l'introduzione di numeri chiusi – e in una politica di risparmio finanziario – emblematica la politica di diritto allo studio –, controbilanciata, almeno sulla carta, da una maggiore programmazione economica, da un rifinanziamento della ricerca universitaria e da un'idea di maggiore apertura contenuta nella proposta di scuola secondaria superiore unitaria. Secondo Fabio Giovannini l'accento posto sulla «programmazione» da parte del PCI derivava dalla necessità di mediare tra posizioni diverse in seno al partito, tra chi proponeva un controllo del fenomeno della disoccupazione intellettuale e chi considerava inevitabili misure di contenimento della popolazione studentesca⁹⁴⁹. Erano posizionamenti che riflettevano sensibilità più generali sul senso da dare all'avvicinamento del Pci al Governo, tra chi, come Amendola, era un convinto assertore della priorità da dare alla politica di rigore, intesa come occasione per ridurre il peso della rendita parassitaria e dell'industria pubblica improduttiva⁹⁵⁰, e chi, come Longo, riteneva importante non recidere il legame tra il partito e la speranza di cambiamento riposta nel Pci dalle classi popolari.

Il dibattito affiorava sulle riviste comuniste, evidenziando differenze di impostazione assai importanti. Di una sensibilità maggiormente volta ad una riduzione della popolazione universitaria si fece interprete Giuseppe Vacca dalle pagine di «Riforma della scuola». Secondo l'intellettuale pugliese «nell'università di massa la domanda di istruzione» era «sempre più riconnessa, nella media, alla possibilità di inserimento nel mercato del lavoro», dunque non era separabile il problema dell'occupazione e della razionalizzazione del mercato del lavoro. Era però «possibile

di reddito e criteri di provenienza sociale; d) sull'organizzazione e la fruizione dei servizi a linee di programmazione dello sviluppo universitario, in maniera da favorire la distribuzione della popolazione studentesca in settori disciplinari più rispondenti alle esigenze generali del paese ed in sedi o aree geografiche non congestionate.

⁹⁴⁸ Nel consiglio del dipartimento, cuore dell'attività didattica e scientifica, gli studenti erano rappresentanti al 20%, mentre non era espressamente prevista l'assemblea degli studenti, *cfr. Disegno di legge (Misure per la riforma dell'Università)*, cit.

⁹⁴⁹ Fabio Giovannini, *I comunisti e l'università*, cit., pp.18-19

⁹⁵⁰ Giorgio Amendola, *Coerenza e severità*, in «Politica ed economia», luglio-agosto 1976

programmare l'istruzione universitaria in assenza della programmazione economica generale», introducendo «un inventario nazionale del turnover» in alcuni settori e legare «all'onere della residenza e della frequenza i servizi che [...] dovrebbero essere forniti a tutti [...] e costituire il corrispettivo dello studio-lavoro»⁹⁵¹. V'era chi d'altra parte, come Aldo Zanardo, riteneva la disoccupazione intellettuale non solo inevitabile, ma valorizzabile, compiendo un passo in avanti verso una società più egualitaria. Secondo Zanardo la frustrazione derivante dal non trovare lavoro nonostante gli studi era risolvibile dando dignità e accettabilità al lavoro manuale, «non predicandole l'utilità o la bellezza o la redditività, ma uniformando di fatto e di più lavoro intellettuale e lavoro manuale da tutti i punti di vista: quello retributivo, quello del tempo occupato, quello dei controlli cui sono sottoposti, quello dei modi di vita che rendono possibili.»⁹⁵²

Due visioni diametralmente opposte dunque, una che concepiva l'Università come funzione intellettuale al servizio di una crescita economica fondata sul mercato, ossia sulla domanda espressa da quei «ceti produttivi» con cui Amendola intendeva allearsi. L'altra, fondata su un intervento deciso nella sfera produttiva, volto a perseguire l'avvicinamento tra lavoro manuale e intellettuale, una spinta che era stata alla base del ciclo di lotte appena trascorso e della stessa politica scolastica del Pci. Da questo punto di vista la politica di riforma universitaria così come era stata esposta all'inizio del 1976 appariva una via di mezzo. Così si esprimeva infatti Aldo Tortorella – massimo dirigente della Sezione culturale – nel febbraio 1977, al momento di presentare la proposta comunista in un fascicolo interamente dedicato di «Riforma della scuola»: «affrontare questa contraddizione puntando alla descolarizzazione non è solo ingiusto e reazionario, ma assurdo. L'analisi va portata, certamente, sulla società e innanzitutto sul permanere [...] di un abisso tra lavoro manuale e lavoro intellettuale. [...] Il problema del collegamento tra programmazione economica e programmazione scolastica diviene ormai evidente: ma non essendovi la prima, assai ardua diventa la seconda. Ciò non impedisce, naturalmente, di affrontare quel tanto di programmazione universitaria che è possibile anche a scadenza più vicine»⁹⁵³.

⁹⁵¹ Giuseppe Vacca, *Alcuni temi della riforma universitaria*, «Riforma della scuola», XXII (1976), n.12.

⁹⁵² Aldo Zanardo, *Punti strategici per l'università*, «Critica marxista», febbraio 1978, n.2, cit. in Fabio Giovannini, *I comunisti e l'università*, cit., pp.161-166

⁹⁵³ Aldo Tortorella, *Mutare il segno di classe*, «Riforma della scuola», XXIII (1977), n.2. Tutto il fascicolo era interamente dedicato alla proposta di riforma universitaria comunista, ospitando i contributi, oltretutto dello stesso Tortorella, del senatore Carlo Bernardini – primo firmatario –, di

Si adottava dunque una politica dei due tempi: dapprima una modernizzazione dell'istituzione, imperniata sul dipartimento come sede dell'allargamento della funzione docente, volta a destrutturare le posizioni di privilegio e di concentrazione di potere, ma anche a «moralizzare» la vita accademica intesa come lotta all'«assemblearismo» e alla pressione di carattere «impiegatizio» che era alla base della disoccupazione intellettuale. Nella pratica ciò implicava un aumento del peso decisionale della componente studentesca minore rispetto alle proposte precedenti e un ritiro da forme di sostegno come il presalario che inevitabilmente avrebbe colpito gli studenti provenienti dalle fasce popolari. Contemporaneamente, una programmazione delle sedi e dell'accesso ai servizi, in funzione della programmazione economica, che avrebbe dato i suoi frutti solo in un secondo momento, come d'altronde esplicitato nel *Progetto a medio termine*, presentato dal partito nel luglio del 1977⁹⁵⁴. Un'opzione che però necessitava di una capacità di manovra sulla leva economica che il Partito comunista, escluso dal governo del paese, non possedeva.

Il Pci, al fine di spronare la discussione parlamentare, fu il primo partito a presentare al Senato la propria proposta di riforma universitaria, il 27 gennaio 1977, seguito poi dalle altre forze politiche⁹⁵⁵. Rispetto agli anni Sessanta, la convergenza sembrava facilitata dalla relativa omogeneità delle proposte, frutto di un dibattito che si era spostato, anche grazie al Sessantotto, su posizioni meno conservatrici, anche se spesso solo formalmente. Tutte le maggiori forze politiche affermavano infatti la necessità della riforma e convergevano sulla necessità di abbandonare la vecchia organizzazione della didattica e della ricerca incentrata sugli istituti e sulle cattedre, e nell'abolire le facoltà, basandosi sul dipartimento quale nucleo organizzativo, ma differivano sugli effettivi poteri e sul grado di democratizzazione dei nuovi organi di ateneo. Il Pci nello specifico si faceva convinto sostenitore della centralità che il Consiglio di dipartimento avrebbe dovuto avere nella programmazione della didattica e della ricerca, aprendolo a cui tutti i docenti e in misura minore alle altre componenti accademiche. Il progetto di legge governativo, pur introducendo una

Gabriele Giannantoni, deputato e vicepresidente dell'VIII Commissione Istruzione e Belle Arti della Camera, Lucio Lombardo Radice e Fabio Mussi.

⁹⁵⁴ *Proposta di progetto a medio termine*, Roma, Editori Riuniti, 1977

⁹⁵⁵ Dopo il disegno di legge comunista, del 27 gennaio 1977, venne la proposta socialista (ddl 22 aprile 1977, n.649), la nuova proposta del Governo (ddl 29 aprile 1977, n.663), la proposta socialdemocratica (ddl 13 maggio 1977, n.686), la proposta missina (ddl 5 luglio 1977 n.810) e infine la proposta liberale (ddl 15 dicembre 1977 n.1043). Senza contare le innumerevoli proposte di riforma parziale presentate già a partire dal 1976

democratizzazione delle decisioni, assicurava però notevoli vantaggi ai professori ordinari, moltiplicando al contempo, come anche il Psi, gli organi di governo – come il consiglio di corso di laurea o di diploma – nell’ottica di restringere i diritti di elettorato attivo e passivo e le stesse funzioni decisionali ed evitare una redistribuzione del potere considerata eccessiva.

Anche il principio del docente unico si imponeva formalmente, ma veniva tradotto in forme molto diverse. Per il Pci, occorreva costituire un unico ruolo di docente-ricercatore, legato unicamente al dipartimento e dunque a una programmazione della didattica collegiale, diviso in due fasce retributive – con una verifica intermedia, volta a non configurare una carriera puramente automatica –, e un accesso alla ricerca attraverso i contratti per neo-laureati, unica forma non di ruolo consentita, della durata di quattro anni, prorogabili per altri due. La Dc, pur predicando l’unicità, individuava due distinti livelli – gli ordinari e gli associati, oltre ai dottorati di ricerca, prorogabili con assegno per due anni –, mentre il Psi individuava tre figure docenti – unici, associati e assegnisti di ricerca –, che diventavano cinque nell’immediato, a causa della preoccupazione di stabilizzare le vecchie figure precarie dei due ruoli di docente stabilizzato e assistente.

Si ripresentavano poi i diplomi intermedi, sospinti da preoccupazioni legate alla crisi occupazionale e alle possibilità di spesa: il Psi li considerava necessari per canalizzare la popolazione scolastica verso una formazione professionale specialistica, attraverso l’istituzione di centri universitari polifunzionali staccati dall’ateneo e un giudizio di idoneità per chi avesse voluto iscriversi a un corso non corrispondente all’area di studi secondari di provenienza, una riproposizione nei fatti degli istituti aggregati del Piano Gui, contro cui dieci anni prima lo stesso Psi si era battuto. Anche il progetto governativo, pur non prevedendo limiti alle iscrizioni, promuoveva l’introduzione del diploma, una severità maggiore dell’esame di maturità e delegava al Governo la definizione delle condizioni di accesso ai corsi di diploma e di laurea previa consultazione del Consiglio nazionale universitario. Mentre il Pci affidava la programmazione al Cnu e delegava il governo all’istituzione di corsi professionalizzanti legati però a specifiche figure lavorative. Più in generale, Pci e Psi intendevano conferire più poteri di indirizzo e coordinamento al parlamento e soprattutto al Consiglio nazionale universitario, che al contrario la Dc continuava a

concepire come un organo consultivo del Ministero della Pubblica Istruzione cui erano conferite ampie deleghe⁹⁵⁶.

Nonostante le differenze, il Pci contava di costringere le altre forze al rispetto degli accordi politici tra i sei partiti che sostenevano il Governo della «non sfiducia», essendo la riforma organica il suo obiettivo prioritario. Il dibattito in Commissione Istruzione del Senato fu infatti riorganizzato in modo da produrre un testo unificato che avrebbe goduto del consenso della maggioranza del Parlamento. A tal fine venne istituita una Sottocommissione, presieduta dal senatore Dc Vittorio Cervone, che lavorò al testo unificato fino al maggio del 1978, articolato che solo nel novembre del 1978 approdava in aula al Senato. Nel frattempo gli Uffici scuola dei partiti tornarono a più riprese sulla bozza per smussare le differenze più importanti. Nel luglio 1977 un l'accordo su cui si basava il Governo della non sfiducia, sanciva l'introduzione del diploma intermedio, ma solo per determinate professioni; il principio della programmazione, tanto caro al Pci, sia in sede nazionale sia in sede dipartimentale, insieme a quello del riequilibrio territoriale delle sedi universitarie; il mantenimento della liberalizzazione degli accessi, ma attraverso prove integrative in caso che il corso di laurea prescelto non fosse coerente con l'indirizzo di studi seguito; la tutela del diritto di assemblea – ma il rifiuto di forme di «assemblearismo».⁹⁵⁷ L'accordo fu poi confermato e allargato tra il dicembre 1977 e il maggio 1978, quando, a causa della crisi di Governo, furono gli Uffici scuola dei vari partiti a lavorare a un testo condiviso. Nel frattempo veniva siglata un'intesa tra Federazione Cgil Cisl e Uil e Governo, basata sull'istituzione di contratti di dottorato quadriennali, sul tempo pieno e incompatibilità rigide, e sull'esistenza di due fasce di docenza, gli ordinari e gli associati, che, se costituiva un arretramento rispetto alla proposta comunista fondata sul docente unico, offriva una concreta base d'accordo per la definizione della riforma⁹⁵⁸.

Il testo presentato da Cervone al Senato nel novembre 1978 era dunque sostenuto da un'ampia rete di trattative e poteva definirsi un compromesso accettabile, sebbene più arretrato rispetto al ddl 612, a conferma della mutazione del contesto politico e

⁹⁵⁶ Per una sintesi comparativa dei vari progetti *cfr.* Luciano Governali, *L'università nei primi quarant'anni della Repubblica*, cit., pp.249-55.

⁹⁵⁷ L'accordo è riportato su «L'Unità» del 30 giugno 1977

⁹⁵⁸ *Ipotesi di accordo tra ministro della Pubblica Istruzione e sindacati scuola confederali*, siglato il 22 marzo 1977, in F. Ippolito, *Università: crisi senza fine*, Milano, I libri de L'Espresso, 1978, p.105. *Cfr.* anche *Università, accordo sindacale*, «Rinascita», XXXIV (1977), n.12, ove se ne dà una valutazione sostanzialmente positiva.

sociale.⁹⁵⁹ Esso prevedeva margini di autonomia maggiore per il sistema universitario, che si dotava di una programmazione triennale legata alla programmazione nazionale economica e sociale; l'istituzione di un livello di programmazione regionale, come richiesto dal Pci; l'istituzione del diploma e della specializzazione accanto alla laurea, con la clausola che essi fossero istituiti per percorsi professionalizzanti ben definiti; il rinnovamento degli organi accademici; la liberalizzazione degli accessi, salvo il dovere di sostenere prove integrative per iscriversi a un corso di laurea non coerente con il percorso seguito a scuola; un ruolo unitario di docenza articolato in due fasce, ma con la definizione del tempo pieno e di incompatibilità anche politiche⁹⁶⁰. Il Pci si considerava moderatamente ottimista rispetto al testo, che introduceva principi come la programmazione, il dipartimento, e la regolamentazione dell'attività docente, da sempre al centro della sua politica scolastica, concentrando le proprie critiche sull'allargamento della partecipazione nel Consiglio di Dipartimento, sulla necessità che il dottorato di ricerca fosse il primo passo della carriera da docente-ricercatore e non una «super-laurea» e sull'aumento dei concorsi volti a immettere in ruolo il personale precario dell'università⁹⁶¹.

Nonostante l'ampio accordo politico, la bozza Cervone venne approvata al Senato nei suoi primi 5 articoli, salvo arenarsi nel gennaio 1979, quando ormai la maggioranza era entrata in crisi in seguito al ritiro del sostegno del Pci al Governo Andreotti. I fattori che condussero a quell'esito sono stati ben individuati da Luciano Governali, che ha giustamente notato come la riforma per tutto il periodo considerato restasse costantemente «sullo sfondo», come mera «cornice generica in cui legittimare ogni singolo micro-provvedimento parziale», mentre Giunio Luzzatto ha parlato di «sostanziale disinteresse» del Paese per la riforma⁹⁶². In primo piano rimase infatti la

⁹⁵⁹ Giunio Luzzatto ha prodotto un'utile comparazione tra il testo del ddl 612 e la bozza Cervone, *cfr. Id., I problemi universitari nelle prime otto legislature repubblicane*, in Mario Gattullo e Aldo Visalberghi, a cura di, *La scuola italiana dal 1945 al 1983*, cit., pp. 201-13. Da sottolineare il ruolo centrale assunto dal Cnu nella 612 contro una funzione meramente consultiva del Ministero della bozza Cervone; le ampie deleghe al Governo in materia di definizione dei programmi di studi contenute nella bozza Cervone, contro un controllo più ampio del Parlamento nel ddl 612; la non unicità della docenza nella bozza Cervone contro il docente unico contenuto nel ddl 612; l'arretramento della rappresentatività delle componenti accademiche minori che caratterizzava la bozza Cervone. L'unico aspetto di avanzamento contenuto nella bozza Cervone era la maggiore attenzione ai corsi per lavoratori, aspetto che rifletteva gli avanzamenti ottenuti dai sindacati a metà anni Settanta.

⁹⁶⁰ Il testo è in «Annali della pubblica istruzione», 1979, n.4-5, p.501

⁹⁶¹ Gabriele Giannantoni, *La riforma universitaria a un passaggio decisivo*, «Rinascita», XXXV (1978), n.23 e Carlo Bernardini, *Riforma universitaria, i punti ancora sospesi*, «Rinascita», XXXV (1978), n.33

⁹⁶² Luciano Governali, *L'università nei primi quarant'anni della Repubblica*, cit., p.206. Giunio Luzzatto, *I problemi universitari nelle prime otto legislature repubblicane*, cit., p.182

gestione amministrativa di un sistema universitario difforme, popolato da quasi un milione di studenti e servito da una categoria docente composta da pochi ordinari e da molteplicità di figure precarie. Un complesso groviglio che, travolto dalla crisi economica, entrò inevitabilmente in una fase di fibrillazione e contribuì a ritardare, fino a cancellarla, la riforma stessa⁹⁶³.

Anche i comunisti erano consci di quell'aspetto peculiare del governo dell'università, che era andato trasformandosi «per atti amministrativi»⁹⁶⁴. Già in occasione del varo dei cosiddetti «provvedimenti urgenti»⁹⁶⁵, nel 1973, il Pci aveva accettato di confrontarsi su quel piano con delle proposte proprie⁹⁶⁶, ottenendo delle modifiche, seppur minime, a un provvedimento giudicato nel complesso negativamente, perché andava a confermare alcune storture dell'istituzione, a partire dal precariato, ma del quale si riconoscevano alcuni pregi⁹⁶⁷. La strategia del compromesso storico, che agiva già allora, spinse il Pci a non opporsi seriamente a quei provvedimenti, poiché, dopo la parentesi del Governo di centrodestra Andreotti – Malagodi del 1972-1973, i comunisti non erano intenzionati a provocare la caduta del Governo di centrosinistra guidato da Rumor, con il quale sapevano di avere migliori

⁹⁶³ *Ibid.*

⁹⁶⁴ Così affermava Gabriele Giannantoni all'inizio del 1980: «forse, questo lo dico come riferimento alla politica nostra, io credo che fino al 1972 noi siamo stati poco avvertiti su come l'università andava cambiando per atti amministrativi, e perché il nostro interesse prevalente era soprattutto per la riforma», vedi Afgr, Scuola e Politica scolastica, Lezioni di Storia della politica scolastica del Pci

⁹⁶⁵ Decreto legge 1 ottobre 1973, n.580, convertito nella legge 30 novembre 1976, n.766

⁹⁶⁶ Gabriele Giannantoni, *Università, l'urgenza e la prospettiva* «Rinascita», XXX (1973), n.40. «Noi comunisti non abbiamo mai disconosciuto, fin dall'inizio di questa legislatura, la necessità di un intervento urgente, dopo che per ben due legislature le divisioni interne della maggioranza e il sabotaggio strisciante o palese della destra della Dc avevano fatto naufragare ogni proposito di riforma». Si criticava semmai il non coinvolgimento del parlamento – dunque dei comunisti – nel confronto sul contenuto del decreto e il rifiuto di contrattare con i sindacati aspetti legati alla gestione del personale, il che aveva spinto i sindacati stessi a proclamare otto giorni di sciopero. Lo stesso Pci aveva deciso di muoversi sul terreno dell'urgenza presentando sue progetti, uno sul diritto allo studio e uno su docenza e organi di governo, entrambi estrapolati dalla proposta di riforma più complessiva (Ap, Senato della Repubblica, *Proposta di legge (Misure urgenti per l'attuazione del diritto allo studio e per lo sviluppo delle università)*, n.988, VI Legislatura, 21 marzo 1973 e Ap, Senato della Repubblica, *Proposta di legge (Misure urgenti per il personale docente e per gli organi di governo delle Università)*, n.989, VI Legislatura, 21 marzo 1973.

⁹⁶⁷ Gabriele Giannantoni, *Università, l'urgenza e la prospettiva* «Rinascita», cit. Nello specifico si considerava un passo in avanti verso il principio della programmazione l'articolo 10 della legge, che frenava la proliferazione incontrollata di sedi universitarie, obbligando ad approvare ogni nuova sede attraverso una legge; si considerava positivo il ritiro della norma – voluta da Scalfaro – che istituiva un ruolo di professore associato subordinato a quello ordinario. Si considerava una «rottura positiva» la messa al bando di 7500 cattedre a concorso, criticando semmai la permanenza della titolarità della cattedra e degli istituti in luogo del dipartimento. Non c'era nessuna critica alle modalità concorsuali che, per numeri così grandi, andarono incontro a un blocco *de facto* dei concorsi.

marginari di contrattazione e la possibilità di porsi come forza di Governo⁹⁶⁸. D'altronde, essendo all'opposizione, il Pci non era tenuto ad attribuirsi la responsabilità delle conseguenze dei «provvedimenti urgenti».

A partire dal 1976 la situazione era totalmente cambiata: il Pci, appoggiando il governo Andreotti, era divenuto totalmente co-responsabile delle scelte di quel Governo – che, va ricordato, era un monocolore Dc – sul quale però non aveva nessuna forma di controllo se non quella che poteva esercitare dal Parlamento. Questo fattore, in un settore come quello universitario dove la leva amministrativa era centrale, esponeva dunque i comunisti a una condizione di debolezza. La riprova di ciò era stato il comportamento del ministro Malfatti, che, dapprima con la «circolare semiclandestina» del 3 dicembre 1976, poi con la presentazione di un proprio progetto di riforma, già nella prima fase della legislatura aveva provato a introdurre norme decisamente regressive, senza alcun confronto preventivo. La circolare limitava infatti la scelta dei piani di studio, mentre la riforma, mai presentata al Parlamento e trasmessa al solo Cspi, si attestava su un piano arretrato rispetto ai livelli cui era giunto il dibattito parlamentare nel corso degli anni Settanta, prevedendo un aumento delle tasse universitarie e la reintroduzione del diploma universitario, e assicurando infine il potere degli ordinari.⁹⁶⁹ Come era prevedibile, la circolare – che toccava una conquista simbolo del Sessantotto – fu la miccia che infiammò le università dando vita al movimento del Settantasette. La posizione ricoperta dal Pci – che aveva una presenza di militanti diffusa nelle università e nelle scuole – lo espose più degli altri partiti allo scontro con la rivolta del Settantasette, con la polarizzazione che ne conseguì tra partito e movimento e l'identificazione dello stesso Pci con le forze di governo.

Anche nella sfera della programmazione dell'edilizia universitaria la debolezza del posizionamento comunista diede i suoi amari frutti. Con l'espansione delle iscrizioni l'espansione edilizia aveva assunto un carattere del tutto «spontaneo», legato

⁹⁶⁸ Come avrebbe in seguito ricordato lo stesso Giannantoni, il decreto «fu siglato dai segretari dei partiti (repubblicano, socialista, socialdemocratico e democratico cristiano) in una riunione notturna che precedette la sua presentazione, il che tra l'altro ci mise anche nella condizione di avere dei margini di intervento e di modifica di quei provvedimenti urgenti estremamente ristretti, e con una carica politica generale su quel progetto che andava ben al di là delle singole norme. Cioè si discuteva se si doveva far cadere il governo di centro sinistra o no». Afgr, Scuola e politica scolastica, Lezioni di storia della politica scolastica del Pci

⁹⁶⁹ Essa prevedeva l'istituzione di titoli su tre livelli, i dipartimenti limitati alle attività di ricerca e non sostitutivi delle facoltà, un aumento delle tasse universitarie senza che si prevedessero contropartite in termini di diritto allo studio, la divisione della docenza in due ruoli, il dominio degli ordinari per i quali non v'era nessuna incompatibilità politica. Cfr. *Nuovo ordinamento dell'istruzione universitaria*, in «Scuola e professione», 1977, n. 5-6, da p.601

a cordate locali che puntavano sulle facoltà tradizionali, come Economia, Giurisprudenza o Lettere e Filosofia, meno dispendiose dal punto di vista strutturale, ma che consentivano rendite di posizione al notabilato locale. Alle soglie della VII legislatura, al Senato giacevano numerosi progetti di legge, che riguardavano richieste per ben 21 sedi universitarie, da rendere statali, da creare ex novo o da riconoscere⁹⁷⁰. Pur in presenza di un controllo del Parlamento, la proliferazione di disegni di legge entrava in contrasto con lo spirito dell'art.10 dei «provvedimenti urgenti» che prevedeva l'istituzione di nuove università all'interno di una programmazione spettante allo stesso Governo, previa osservazione del Cipe e previo parere regionale.

Il Ministro Malfatti assunse dapprima un atteggiamento dilatorio, per poi presentare una relazione che, a detta della stessa VII Commissione Istruzione e Belle Arti del Senato, assecondava la proliferazione incontrollata delle sedi universitarie. Nel corso della discussione il Pci presentò se sue *Proposte in ordine alla programmazione delle sedi universitarie e di istituzione di nuove università*⁹⁷¹, che vennero in gran parte riprese dall'o.d.g. con cui la Commissione dava un segnale di netta critica all'azione del Governo. Essa chiedeva di dotare le Regioni che ne erano prive di Università con strutture residenziali, numeri minimi di studenti per istituire o riconoscere nuove sedi, la richiesta di non decentrare eccessivamente per non «liceizzare» troppo l'insegnamento universitario, il tutto inquadrando l'edilizia nel contesto della riforma, prevedendo strutture apposite per i dipartimenti, blocchi per nuove facoltà di Magistero, Scienze politiche, Psicologia e Sociologia e disincentivi per nuove facoltà di Scienze biologiche, economia e lettere⁹⁷².

Nonostante le prese di posizione della VII Commissione, la programmazione edilizia non ebbe mai luce nel corso del triennio di solidarietà nazionale. La posizione di importanti esponenti della Dc, compreso il Ministro della Pi, Mario Pedini, subentrato a Malfatti con il IV Governo Andreotti, era infatti volta a difendere le università non statali⁹⁷³ – nel clima di una ripresa del discorso privatistico da parte dei

⁹⁷⁰ Luciano Governali, *L'università nei primi quarant'anni della Repubblica*, cit., pp.212-3

⁹⁷¹ Giuseppe Chiarante e Aldo Tortorella, *Per la riforma universitaria*, cit., p.87

⁹⁷² *Ordine del giorno della VII Commissione (Istruzione) circa i Criteri generali per i provvedimenti per le nuove sedi universitarie*, 18 marzo 1975, cit. in Giuseppe Chiarante, Aldo Tortorella, *Per la riforma universitaria*, cit., p.87

⁹⁷³ *Pubblico non deve coincidere con statale*, in Ufficio Scuola della Democrazia Cristiana, *Università, proposte per la riforma*, Roma, Cinque Lune, 1976, pp. 8-9. Più esplicito fu il programma per le elezioni anticipate del 1979, dove si chiedeva esplicitamente che fossero garantiti agli atenei non statali «strumenti giuridici e finanziari idonei ad assicurare la continuità del servizio da esser reso alla comunità», in Ufficio centrale scuola e ricerca scientifica Dc, *Scuola Università Ricerca Scientifica*.

cattolici che riguardò tutti i gradi scolastici a partire dal 1976 – e perché la dilatazione del sistema universitario pubblico passasse «per il varo urgente di Università già private e da statizzare»⁹⁷⁴. Era evidente che il Governo, cui spettava l'onere di presentare dei piani edilizi, non avrebbe agito nel senso indicato da Pci e Psi volto a una maggiore programmazione edilizia. Il risultato scontato fu che l'unico piano di sviluppo quadriennale delle università, la legge n.590 del 1982, venne varato quando il Pci era fuori dalla maggioranza e i rapporti di forza erano mutati, e nella sostanza si trattò di una sanatoria dell'esistente.

La questione che però più di tutte fece emergere le difficoltà del Pci e le conseguenze della sua esclusione dal Governo, fu quella del riassetto del personale universitario. Si trattava di un problema spinoso che si trascinava ormai dal 1973. I cosiddetti «Provvedimenti urgenti» emanati da Malfatti nel 1973 avevano previsto la messa a bando di 7500 posti da professore nonché la nascita di forme intermedie di accesso ai ruoli accademici come i «contratti quadriennali» (9000) e gli «assegni di formazione didattica e scientifica», da bandire ogni anno nella misura di 3000 unità. Nella realtà solo 2500 posti di professore furono effettivamente assegnati nel 1974, mentre altri 6000 (5000 previsti dalla legge più altri 1000 di turnover), non vennero mai messi a bando, il che ebbe come conseguenza l'impossibilità di stabilizzare nei ruoli di assistente i contrattisti e gli assegnisti che nel frattempo si erano aggiunti alla selva di figure professionali esistenti: in tutto esistevano 32 categorie docenti cui andavano sommati gli addetti alle esercitazioni, gli assistenti interni, i tecnici laureati e i medici interni con funzioni didattiche.⁹⁷⁵

Si trattava di una vera e propria «bomba a orologeria», tarata sulla scadenza dei contratti di decine di migliaia di precari in via di cooptazione, sui quali pesava il grosso dell'attività didattica, e che ambivano dunque ad una stabilizzazione in un sistema universitario largamente non riformato e dunque ancorato al principio della titolarità della cattedra. Lo stesso Pci aveva una fetta di responsabilità nell'aver creato quella situazione, poiché all'epoca del varo dei «provvedimenti», aveva opposto una resistenza puramente di facciata. Nell'ottica dell'«opposizione di tipo diverso» annunciata dopo la caduta del Governo Andreotti Malagodi e al ricostituirsi del

Programma della Democrazia Cristiana, opuscolo per le elezioni politiche del 1979, p.15. cit. in Luciano Governali, *L'università nei primi quarant'anni della Repubblica*, cit., p.220

⁹⁷⁴ Mario Pedini, *Una proposta per l'università*, Cagliari, Edizioni della torre, 1980, p.115

⁹⁷⁵ Mario Gattullo, *I docenti precari nell'Università*, «Inchiesta», 1975, n.19, pp.62-3

governo di centrosinistra, il Pci era infatti intervenuto principalmente a migliorare il testo di conversione in legge del decreto. Secondo Gabriele Giannantoni, la messa al bando di 7500 posti di professore ordinario, la rinuncia alla creazione di un altro ruolo professorale e la creazione dei contratti di ricerca in cui furono stabilizzati una parte dei precari, rappresentavano una «rottura positiva», che andava incontro ad alcune richieste della sinistra ed alle stesse richieste sindacali, lasciando al contempo lo spazio per la riforma⁹⁷⁶.

I concorsi previsti si tennero però solo in parte. Al blocco, attuato dal ministro Malfatti, concorsero vari fattori, dalle difficoltà burocratiche, all'opposizione dell'ordinariato, elementi che si intrecciarono con la riduzione della spesa pubblica operata dal 1974 in avanti⁹⁷⁷. Lo stesso Pci non si oppose: è probabile che il blocco delle selezioni fosse infine accettato dall'opposizione di sinistra perché ciò avrebbe reso disponibili nuovi posti di professore in vista di una riforma organica dell'università e della scuola, evitando l'incancrenirsi del fenomeno del precariato. V'era inoltre un interesse del sindacato, che aveva trovato nel mondo dei lavoratori

⁹⁷⁶ Gabriele Giannantoni, *Università, l'urgenza e la prospettiva*, «Rinascita», XXX (1973), n.40. Nel 1973. La linea sindacale prevedeva il nuovo ruolo di ricercatore a contratto in cui stabilizzare tutte le figure più precarie; l'immissione in ruolo degli aggregati incaricati a vario titolo e degli assistenti; un'applicazione netta del principio di ruolo unico (a tempo pieno) senza la previsione di ulteriori figure oltre i docenti ordinari; il varo di concorsi per 40.000 posti e l'aumento dei servizi per il diritto allo studio; completava la piattaforma lo stimolo a una programmazione delle nuove sedi di concerto con le regioni in linea con le proposte di riforma della sinistra socialista e comunista, *cfr. Piattaforma rivendicativa (ufficiosa) dei sindacati confederali dell'università*, gennaio 1973, in Mario Gattullo, *Documenti sulla scuola*, Bologna, Clueb, 1972

⁹⁷⁷ Sul perché fu introdotto il blocco dei concorsi esistono letture contrastanti. Secondo Mario Gattullo la ragione principale fu dovuta all'impossibilità di gestire le centinaia di commissioni all'anno previste dal meccanismo concorsuale, *cfr. Mario Gattullo, I provvedimenti Malfatti, malvagi ma non urgenti per l'università*, «Inchiesta», 1973, n.12, p.59. Per Giunio Luzzatto, consigliere di Tristano Codignola e membro dell'Ufficio scuola socialista, tra i responsabili del blocco v'erano gli stessi sindacati che, impossibilitando lo svolgimento delle altre due tornate concorsuali volevano puntare all'avanzamento *ope legis* dei precari e delle figure accademiche minori, sui quali fondavano la loro presenza organizzata nelle Università, *cfr. Giunio Luzzatto, L'università*, in Giacomo Cives, a cura di, *La scuola italiana dall'unità ai giorni nostri*, Firenze, La Nuova Italia, 1990, p.181. Va inoltre considerato che nel 1974, nel pieno delle misure di austerità, la Corte Costituzionale aveva equiparato il livello retributivo più alto dei docenti a quello dei più alti dirigenti statali, vale a dire il «livello A» degli ambasciatori, rendendo di fatto insostenibile dal punto di vista finanziario l'immissione di nuove leve nel ruolo di professore ordinario *cfr. Antonio Santoni Rugiu, Chiarissimi e magnifici, il professore universitario nell'università italiana*, Scandicci, La Nuova Italia, 1991, p.305 che individua un conflitto di interesse di alcuni giudici costituzionali nella vicenda. Giulio Palermo ha parlato infine di un'ostilità dei professori verso le norme contenute nei «provvedimenti urgenti», in particolare quelle relative ai concorsi, che introducendo un meccanismo di sorteggio puro per la costituzione delle commissioni impediva accordi *ex ante* alla formazione delle commissioni concorsuali, *cfr. Giulio Palermo, Baroni e portaborse: i rapporti di potere nell'università*, Roma, Editori Internazionali Riuniti, 2012, pp.62-5.

con contratti a scadenza la via di un proprio radicamento nell'accademia, ed era dunque interessato ad inquadramenti massicci dei propri associati⁹⁷⁸.

Sta di fatto che la mole di contratti in scadenza piombò nel mezzo della discussione della riforma universitaria. I primi contratti attribuiti *ope legis* nel 1973 scadevano infatti nell'ottobre del 1977, mentre la restante mole nell'autunno del 1978. La riforma dell'università già in discussione in Parlamento avrebbe potuto dare una soluzione politica al problema dell'inquadramento, ma l'urgenza consentiva a Malfatti di stipulare un accordo con i sindacati Confederali che, oltre a prorogare di un anno la scadenza dei contratti, prevedeva massicci inquadramenti iniziali, l'assunzione dei docenti precari nel nuovo ruolo di «docente ricercatore in formazione» e l'inserimento della contrattazione sindacale per ogni atto amministrativo locale e nazionale.⁹⁷⁹ L'accordo individuava inoltre una nuova figura di docente, il professore associato, con funzioni subalterne rispetto all'ordinario, tradendo dunque il principio del docente unico da tempo al centro delle richieste di socialisti e comunisti, minando così le linee di riforma di questi ultimi. Forti critiche all'accordo vennero principalmente da Tristano Codignola, che accusò i sindacati di aver scambiato l'inquadramento di decine di migliaia di precari con l'accantonamento della prospettiva della riforma⁹⁸⁰.

Pur di non rompere con il sindacato, che in virtù della delega totale conferitagli sui posti di lavoro, costituiva la principale cinghia di trasmissione del partito tra i lavoratori, i comunisti diedero una lettura neutra dell'accordo.⁹⁸¹ Esso in realtà, pur contenendo degli accenni alla riforma universitaria, nella sua sostanza entrava nettamente in conflitto con la richiesta del docente-ricercatore unico, elemento centrale nella strategia comunista volta alla democratizzazione della vita dipartimentale. Per di più, esso remava in senso contrario alla politica del rigore di cui il Pci si faceva interprete, secondo la quale i concorsi erano un necessario passaggio obbligato per

⁹⁷⁸ Questa è la tesi di Giunio Luzzatto, *cf.* Id. Giunio Luzzatto, *L'università*, in Giacomo Cives, a cura di, *La scuola italiana dall'unità ai giorni nostri*, Firenze, La Nuova Italia, 1990, p.181. A sostegno di questa tesi è utile riportare un brano autocritico tratto da una lettera di Marino Raicich ad Alessandro Natta: «si facciano i concorsi. La loro assenza (o meglio il fatto che abbiamo concorso – sbagliando – alla loro non effettuazione – per molti anni, nella scuola e nell'università) la stiamo pagando perché i nodi si sono aggrovigliati, i concorrenti si sono moltiplicati – e ciò ne rende più complicata la gestione – e soprattutto la gente (i giovani in particolare) si sono abituati e radicati nell'idea che si può entrare nell'impiego pubblico senza concorso: e non è facile rimontare questa situazione. *Minuta di una lettera indirizzata ad Alessandro Natta e datata 20 giugno 1979* in Amr, I, a, Quaderno VII, pp.958-964.

⁹⁷⁹ *Piattaforma contrattuale dei sindacati confederali della scuola*, «Scuola e professione», 1976, n.5-6, da p.594

⁹⁸⁰ Tristano Codignola, *Appunti di riflessione sulla riforma universitaria*, «Scuola e città», 1977, n.7-8

⁹⁸¹ *Università, accordo sindacale*, «Rinascita», XXXIV (1977), n.12

evitare che l'istituzione scolastica e universitaria diventasse una valvola di sfogo per la disoccupazione intellettuale⁹⁸². Non a caso Marino Raichich – scrivendo in privato ad Alessandro Natta – giudicava «confusionale e spesso schizofrenico» il rapporto tra il Pci e i sindacati di settore⁹⁸³.

Date le premesse, a partire dall'autunno del 1978 il dibattito sulla riforma venne letteralmente travolto dalla gestione della scadenza dei contratti precari. A nulla valse l'accordo formalizzato nella primavera dello stesso anno dai partiti di maggioranza, in un incontro con la federazione sindacale unitaria. Esso prevedeva alcuni provvedimenti anticipatori volti principalmente a sbloccare la situazione amministrativa, come la modificazione dello schema concorsuale che reintroduceva un sistema misto di elezione-sorteggio delle commissioni, e la creazione di un Cnu provvisorio – essendo scaduta la prima sezione del Cspi in seguito alla abrogazione di quest'ultimo organo. Per ciò che riguardava la docenza, l'accordo prevedeva unicamente la proroga di un anno dei contratti in scadenza, che consentisse dunque di prolungare la situazione esistente. Il tutto, in attesa della riforma organica⁹⁸⁴.

Contrariamente agli accordi, però, nel settembre 1978 si avviava una trattativa che coinvolgeva stabilmente gli uffici scuola dei partiti, volta non tanto a prorogare i contratti, quanto a intervenire stabilmente sul riassetto della docenza universitaria. Nonostante l'accordo costituito dalla bozza Cervone, la trattativa ripartì dalle posizioni espresse dai vari partiti, giungendo a 10 giorni dal 31 ottobre – giorno di scadenza dei contratti – al varo del decreto legge n.642 del 21 ottobre 1978, ribattezzato «Pedini Uno». Il decreto rispecchiava a grandi linee l'accordo siglato nella primavera del 1977 tra Governo e sindacati: esso prevedeva una funzione «unitaria» dei docenti, divisi nel

⁹⁸² «E' vero che l'università ha bisogno di molti cambiamenti, ma soprattutto di una cosa: che sia riaffermato il principio da che nell'università si entra e si lavora attraverso una selezione fondata puramente sui valori scientifici e sulle capacità didattiche, se si vuole che l'università non si trasformi in un imbroglio per quelli che ci sono dentro e soprattutto per il paese, se si vuole che l'università non sia un luogo di dequalificazione, invece che di formazione ad alto livello; se si vuole che non sia aperta la strada a coloro che già parlano di abolizione del valore legale dei titoli di studio e che già prevedono il risanamento dell'università italiana attraverso il fiorire di università private, largamente finanziate dalle forze economiche private, che diventerebbero le punte di diamante della formazione della classe dirigente. Ancora ci sarà il pericolo che, data la prospettiva di essere stabilizzati, venga esercitata una pressione ancora più forte di quella che c'è stata nel passato per moltiplicare il numero degli incarichi. Qualcuno ha anche ricordato, rivolgendo una critica al consiglio superiore universitario, che non sempre gli incarichi sono stati dati in base precise esigenze e necessità». Ap, Senato della Repubblica, VII Legislatura, Discussioni, 15 febbraio 1979, Urbani (Pci), pp.16765-6

⁹⁸³ *Minuta di una lettera indirizzata ad Alessandro Natta e datata 20 giugno 1979*, Amr, I, a, Quaderno VII, pp.958-964.

⁹⁸⁴ L'accordo è citato in Ap, Senato della Repubblica, VII Legislatura, Discussioni, 15 febbraio 1979, Urbani (Pci), p.16759

ruolo degli ordinari (con maggiori responsabilità di governo, ricerca e didattica), e degli associati (con commissioni composte con sistema misto), con un organico di 15.000 unità. I temi centrali dei doveri del docente e dell'incompatibilità erano delegati a successivi decreti del Governo. Nel nuovo ruolo di professore aggiunto – che sostituiva l'assistentato – sarebbero stati assunte tutte le figure più precarie. Oltre a queste figure il decreto proponeva il dottorato, e il docente a contratto, delineando dunque cinque figure distinte di docenti.

Il decreto scontentava molti: a partire dall'inizio del 1978 comitati di precari sorti in vari atenei fondavano un coordinamento nazionale con lo scopo di affossare il provvedimento. Alla base di questa struttura c'era il netto rifiuto dei numeri programmati, volti al «taglio della scolarità di massa» e alla «ristrutturazione in senso capitalistico di una istituzione divenuta oggi riproduzione di dissenso, centro di aggregazione anticapitalistico e causa di fenomeni destabilizzanti come la disoccupazione intellettuale». La richiesta di immissioni in ruolo *ope legis*, si traduceva in una spinta egualitaria che rispecchiava – con evidenti forzature – le piattaforme metalmeccaniche: si chiedeva un contratto unico docenti-non docenti, provvisto di un inquadramento per mansioni; la fine di ogni reclutamento precario; l'illicenziabilità dei precari; il tempo pieno e l'incompatibilità per tutti, l'orario unico per tutti; l'abolizione della titolarità della cattedra e il cosiddetto «uso sociale» della didattica e della ricerca; l'annullamento delle «deportazioni» per gli associati.⁹⁸⁵

C'era d'altra parte chi definiva inaccettabile il decreto per ragioni del tutto opposte, ossia perché immetteva in ruolo migliaia di precari senza passare per nessun concorso, impedendo una selezione fondata sulle conoscenze effettivamente acquisite, e bloccando l'accesso ai ruoli delle generazioni successive e di alcune categorie specifiche di precari, come gli addetti alle esercitazioni che venivano particolarmente penalizzati. Alla testa dei cosiddetti «rigoristi» – oltre a una massa di professori ordinari desiderosi di affossare il decreto – c'erano importanti figure accademiche come Paolo Sylos Labini e Luigi Spaventa, preoccupate per gli aspetti giuridici delle assunzioni *ope legis*, i rischi finanziari e organizzativi – tra cui la moltiplicazione dei corsi – legati all'immissione di una massa così grande di figure in una università che

⁹⁸⁵ *Contro gli aspetti reazionari del decreto Pedini e l'ambiguità sindacale*, documento del Comitato di lotta dei precari di Roma, pubblicato su «Lotta continua» del 5 dicembre 1978.

restava priva di riforma, e l'imposizione dall'alto alle facoltà di assunti *ope legis*, contro il principio dell'autonomia universitaria sancito costituzionalmente⁹⁸⁶.

Contrariamente al passato, la copertura politica e sindacale del decreto fornita dal Pci e dalla Cgil, attirarono critiche anche su queste forze, ancor più se si pensa che il ministro Pedini continuava a perorare la necessità della riforma organica e che il nuovo Psi di Craxi rinnegava le posizioni assunte in sede di trattativa. Quest'ultimo, sganciandosi da ogni responsabilità, si poneva alla sinistra del Pci nel dibattito sulla riforma, definendo la bozza il testo più arretrato degli ultimi anni e arrivando ad attaccare le proposte sui troppi ruoli della docenza⁹⁸⁷. Il Pci inizialmente aveva tentato di escludere una discussione sul riassetto della docenza al di fuori della riforma, esprimendosi, in sede di trattativa tra partiti, per una semplice proroga dei contratti esistenti, posizione condivisa dalla Sinistra indipendente.⁹⁸⁸ Tuttavia, cedendo alle pressioni degli uffici ministeriali e del Partito Repubblicano, il 22 settembre 1978 lo stesso Pci – in una riunione tra gruppi politici emblematicamente tenutasi presso la sede del gruppo comunista alla Camera dei Deputati – dava l'assenso all'emanazione di uno stralcio che anticipasse alcuni aspetti contenuti nello stato giuridico ed economico contenuti nella bozza Cervone⁹⁸⁹. È probabile che la decisione del Pci fosse dovuta alla paura di ritrovarsi con un provvedimento irricevibile, – il ministero aveva proposto l'assimilazione dei precari nella posizione degli assistenti – condizione che avrebbe implicato un'uscita del partito dalla maggioranza parlamentare⁹⁹⁰. Un ruolo ebbero inoltre, con molta probabilità, le pressioni sindacali perché fosse attuato l'accordo del 22 marzo 1977.

⁹⁸⁶ Paolo Sylos Labini, *La vergogna chiamata decreto Pedini*, «la Repubblica», 17 novembre 1978. Luigi Spaventa, economista, era deputato per la Sinistra Indipendente e si batté in Parlamento contro il decreto «Pedini 1».

⁹⁸⁷ N. Cicone, *Per l'università ripensamento del Psi*, «L'Unità», 21 settembre 1978; G. Arnaldi, *Onorevole Craxi a quale università pensa?*, «Tuttoscuola», 1978, n.62

⁹⁸⁸ Intervista di Fabio Mussi ad Achille Occhetto, *Università: l'eccezione e la regola*, «Rinascita», XXXV (1978), n.42. La versione dei fatti fu confermata da Urbani e dallo stesso ministro Pedini in sede di dibattito in aula al Senato: «devo certo rendere atto al Partito comunista che, non c'è dubbio, sin dall'inizio del nostro dibattito esso si era pronunciato a favore di una semplice proroga della situazione dei precari», Ap, Senato della Repubblica, VII Legislatura, Discussioni, 15 febbraio 1979, p.16781

⁹⁸⁹ Ivi, p.16782.

⁹⁹⁰ «Molti 'rigoristi' di altre parti politiche, pur di impedire che passasse la posizione più giusta (quella del Pci) non hanno esitato a usare le contrapposte spinte corporative, interne all'università, pur di far saltare la riforma. Da una parte avevamo, l'ostilità delle cattedre per gli aspetti più rinnovatori (tempo pieno, incompatibilità, fine della titolarità), dall'altra il disagio dei precari che temevano per sé. Alla spregiudicatezza di chi voleva usare entrambe le posizioni non si poteva opporre una posizione di pura e rigida fissità: la trappola sarebbe scattata. Il risultato sarebbe stato non una riforma perfetta, ma nessuna riforma. Se non si può governare col 51% tanto meno col 34%». Intervista di Fabio Mussi ad Achille Occhetto, *Università: l'eccezione e la regola*, cit.

Nell'autunno del 1978 si avviava così un movimento piuttosto composito di docenti precari e lavoratori universitari per la modifica del decreto, portando dirigenti del Pci ad utilizzare toni meno entusiastici – Achille Occhetto, che pure difendeva l'intesa raggiunta, arrivò a definirlo «un mostriciattolo» – ed a conferire legittimità alle proteste dei precari e del personale non docente – è il caso di Gianmario Cazzaniga, segretario del Sns Cgil per le questioni universitarie e futuro responsabile università del Pci – pur confermando l'appoggio al decreto a livello parlamentare e ribadendo costantemente l'urgenza di riaprire il discorso della riforma⁹⁹¹. Specularmente, all'interno della Sezione scuola si aprivano profonde critiche di tipo «rigorista», come nel caso di Marino Raicich, secondo cui, accettando lo stralcio della riforma, il Pci si era comportato «nella maniera più incongrua», mentre le immissioni in ruolo *ope legis*, avevano lasciato campo al principio per cui «ogni borsa di studio si trasforma in un posto di ruolo»⁹⁹².

Le proteste sortivano effetti sul procedimento di conversione del decreto «Pedini uno», che saltava, nonostante l'appoggio del Pci, a causa dell'ostruzionismo dei Radicali, di Democrazia proletaria – che aveva fatte proprie le rivendicazioni dei comitati autonomi dei precari – e del Msi. Il 23 dicembre venne dunque emanato in fretta e furia un nuovo decreto, il cosiddetto «Pedini Due», volto unicamente a prorogare al 31 ottobre 1979 tutte le borse e gli incarichi – e stabilizzando quella parte degli incaricati con più di tre anni di servizio. La conversione avvenne con estrema rapidità, nei primi mesi del 1979, con il favore del Pci. Secondo Achille Occhetto si trattava di una piccola vittoria contro «l'ostruzionismo fascista ed estremista» che riapriva il discorso sulla riforma.⁹⁹³ C'era ben poco da entusiasinarsi perché di lì a poco il Pci avrebbe tolto ufficialmente il proprio sostegno alla maggioranza, a causa della scarsa collaborazione democristiana, portando alla crisi di Governo e alle elezioni del 1979 che chiusero il triennio di solidarietà nazionale e trascinarono via con sé la riforma universitaria⁹⁹⁴.

⁹⁹¹ Gianmario Cazzaniga, *Si vogliono aumenti ma anche partecipazione*, «Rinascita», XXXV (1978), n.44; Carlo Bernardini, *Contro il lassismo di fondo*, «Rinascita», XXXV (1978), n.47; Maria Luisa Boccia, *Professori e precari a Roma*, «Rinascita», XXXV (1978), n.48; Gianmario Cazzaniga, *Il difficile passaggio della riforma*, «Rinascita», XXXV (1978), n.48; Gabriele Giannantoni, *Decreto e riforma: la riprova dell'università*, «Rinascita», XXXV (1978), n.50/51

⁹⁹² Amr, I, a, Quaderno VII, p.954

⁹⁹³ Achille Occhetto, *Vicenda difficile che però consente di fare chiarezza*, «L'Unità», 22 dicembre 1978

⁹⁹⁴ Francesco Barbagallo, *Il Pci dal sequestro Moro alla morte di Berlinguer*, «Studi Storici», XLII (2001), n.4, p.846

Nonostante la sconfitta alle successive elezioni del giugno 1979, all'inizio dell'VIII Legislatura e per tutto il 1980 il Pci si attenne alla ricerca di larghe intese con la Dc, mantenendo un atteggiamento di opposizione costruttiva e votando a favore di determinati provvedimenti. Tuttavia, i rapporti di forza erano mutati al punto che la nuova bozza sul riordino della docenza non venne prodotta da un accordo tra partiti, ma venne proposta dal Cnu nel frattempo eletto. Essa conteneva un arretramento ulteriore rispetto al principio del docente unico prevedendo, oltre al docente ordinario e associato, il ruolo del ricercatore.⁹⁹⁵ Sulla base della proposta del Cnu il nuovo Ministro, il liberale Salvatore Valitutti, presentava il disegno di legge n.810 del 29 ottobre 1979, che incontrava il sostegno Pci. Di lì seguì un iter relativamente breve, essendo rapidamente approvato il 21 febbraio 1980. Dalla legge delega scaturì il Dpr n.382 dell'11 luglio 1980. Agli ordinari era garantita libertà di insegnamento e inamovibilità. Il testo prevedeva incompatibilità politiche, ma in un regime di tempo pieno opzionale e facilmente aggirabile, di graduale applicazione e senza la previsione di sanzioni. Agli associati, per i quali era prevista una retribuzione del 30% inferiore agli ordinari, era precluso l'elettorato passivo nella direzione degli organi interni. La figura del ricercatore avrebbe dovuto assorbire le figure precarie moltiplicatesi dai tempi dei «provvedimenti urgenti» del 1973, ma accanto a questa era prevista la figura dei docenti a contratto, teoricamente esterni, ma al cui impiego non erano previste grosse limitazioni. Il dipartimento, introdotto su pressione dei comunisti, restava puramente sperimentale, sovrapponendosi ai corsi di laurea – che conservavano consigli propri – e alle facoltà. Era infine introdotto il dottorato di ricerca⁹⁹⁶.

A quindici anni dall'avvio di un dibattito serrato sulla riforma universitaria, in cui si era da sempre fatto difensore della riforma organica, il Pci accettava dunque una riforma parziale sul riordino della docenza. Parlando alla III Conferenza di Partito sulla scuola, che precedette di pochi giorni l'approvazione della legge delega, Achille Occhetto difese nettamente la scelta dello stralcio, parlando di «riforma aperta» e affermando che quella legge assumeva «un significato più generale, [...] volto a superare la falsa alternativa tra una concezione napoleonica e centralistica delle

⁹⁹⁵ Giunio Luzzatto, *I problemi universitari nelle prime otto legislature repubblicane*, cit., p.186

⁹⁹⁶ Una efficace sintesi della legge 28 del 21 febbraio 1980 e del Dpr 382 del 11 luglio 1980 si trova in Luciano Governali, *L'Università nei primi quarant'anni della Repubblica italiana*, cit., pp.263-265

riforme e quella tendente a negare ogni funzione riformatrice del Parlamento»⁹⁹⁷. La realtà però negava quella affermazione, essendo il Dpr 382 successivo alla legge composto da ben 124 articoli, superando in lunghezza persino il ddl n.612 del 1969-71. Non è un caso che altri dirigenti della Sezione scuola fossero molto più critici nei confronti del provvedimento.⁹⁹⁸

L'appoggio alla legge sul riordino della docenza universitaria segnava dunque la fine del «mito della riforma», scelta presentata come profondo convincimento strategico, sebbene fosse figlia di un adattamento di carattere contingente alle necessità – e alle sconfitte – del «compromesso storico». La critica della «riforma napoleonica», lungi dal produrre soluzioni legislative flessibili, si traduceva piuttosto un appiattimento del Pci su posizioni molto più arretrate, limitantesi alla mera razionalizzazione dell'esistente, rispetto a quelle prospettate nel quindicennio precedente. Ne era un segno tangibile il nuovo intervento riformatore che Occhetto individuava come urgente nel corso della III Conferenza sulla scuola: l'istituzione dei diplomi universitari, «in rapporto alla domanda reale di professionalità intermedie»⁹⁹⁹. La parabola della riforma, iniziata con l'opposizione alla «2314» di Luigi Gui, si chiudeva dunque con la riproposizione di una norma simbolo di quella legge da parte del Pci, che ne era stato un acerrimo oppositore.

3. Secondaria superiore: educare al rigore

L'ondata di partecipazione del 1975, caratterizzata dalla vittoria delle sinistre negli organi collegiali, prima, e alle amministrative poi, evocava una speranza di cambiamento difficilmente eludibile. Ne era un riflesso la mole di pubblicazioni incentrate sulla scuola e apparse in quel periodo, come anche le prese di posizione favorevoli a una ripresa del discorso riformatore, dai sociologi, agli uffici scuola dei partiti, al mondo sindacale e associativo. La scuola secondaria, snodo importante del rapporto tra scuola e mondo del lavoro, trasformata da provvedimenti «sperimentali», con tutto il carattere di provvisorietà e disorganicità che si portavano dietro, era

⁹⁹⁷ Achille Occhetto, *Scuola e lavoro per trasformare la società italiana, Relazione di apertura della III Conferenza di partito sulla scuola, 15-17 febbraio 1980*, «Riforma della scuola», XXVI (1980), n.2-3

⁹⁹⁸ Fu molto critico Cazzaniga, *cfr. Id., Ricerca e università*, in «Critica Marxista», 1979, n.5. Di strumento pericoloso sostenuto per responsabilità parlò Alberto Asor Rosa, in Ap, Camera dei Deputati, VIII Legislatura, Discussioni, 15 dicembre 1979, Asor Rosa (Pci), p.6093, sulla stessa linea Chiarante in Ap, Senato della Repubblica, VIII legislatura, Discussioni, 6 febbraio 1980, Chiarante (Pci), pp.4548-9

⁹⁹⁹ Achille Occhetto, *Scuola e lavoro per trasformare la società italiana*, cit.

naturalmente il centro di qualsiasi discorso di cambiamento, prima ancora dell'Università¹⁰⁰⁰.

Non fu un caso dunque che a partire dalla primavera del 1975 tutti i principali partiti presentassero alla Camera una propria proposta di legge¹⁰⁰¹, che si affiancava alla «proposta Raicich», la n.260 del 14 giugno 1972, con cui il Pci intendeva creare «una scuola superiore insieme di massa e qualificata».¹⁰⁰² Come si è visto, la proposta comunista era considerata, anche dagli avversari politici¹⁰⁰³, il frutto più maturo della stagione del Sessantotto, realizzata in diretto ed esplicito dialogo con le teorizzazioni più avanzate del centrosinistra, dal Convegno di Frascati, ai risultati della Commissione Biasini, alla programmazione di lungo termine pensata e mai realizzata nel *Progetto ottanta*¹⁰⁰⁴ o nelle *Proposte per il nuovo piano della scuola*¹⁰⁰⁵. Pronunciandosi nettamente a favore di una struttura unitaria – in cui l'alternanza di studio frontale e ricerca autonoma, e una forte area comune, si intrecciavano col tentativo di configurare sbocchi professionali immediati – la proposta del Pci ebbe il merito di costringere le altre forze politiche a riaprire il dibattito, chiudendo la lunga «pausa di ripensamento» imposta da Malfatti¹⁰⁰⁶.

Ad esclusione del progetto missino, che riproponeva l'antica discriminazione tra scuola di cultura e scuola strumentale, tutte le altre proposte condividevano una struttura formalmente unitaria, che intervallava un'area comune – secondo uno schema lontano da quello retorico-umanistico di stampo gentiliano – un'area opzionale, composta da materie di indirizzo più specifico, e un'area «elettiva», che raccoglieva l'impulso all'autogestione e alla ricerca autonoma proveniente direttamente dal movimento studentesco e dal mondo pedagogico. Comuni erano anche la coerenza tra studi universitari e secondari, senza tuttavia precludere passaggi tra le varie aree – in particolare nel progetto socialista e comunista –, il ruolo riconosciuto agli Enti locali nella formazione professionale, e l'attenzione per l'inserimento di una cultura pratica

¹⁰⁰⁰ Vittorio Telmon, *La scuola secondaria superiore*, in Mario Gattullo e Aldo Visalberghi, a cura di, *La scuola italiana dal 1945 al 1983*, La Nuova Italia, Scandicci, 1986, p.159

¹⁰⁰¹ Mi riferisco alla proposta del Psi del 26 giugno 1975, n.3852; alla proposta della Dc del 15 luglio 1975, n.3928; alla proposta del Psdi del 23 luglio 1975, n.3963; a quella del Msi-Dn comunicata al Senato il 16 settembre 1975, n.2250; a quella del Pri, del 22 settembre 1975, n.4010

¹⁰⁰² Giuseppe Ricuperati, *La politica scolastica*, cit., pp.746-7

¹⁰⁰³ Giovanni Gozzer, *Rapporto sulla secondaria*, cit, p.49

¹⁰⁰⁴ Ministero del Bilancio e della Programmazione economica, *Progetto Ottanta. Rapporto preliminare al programma economico nazionale 1971-1975*, Milano 1969

¹⁰⁰⁵ Ministero Pubblica Istruzione (Comitato tecnico della programmazione), *Proposte per il nuovo piano della scuola*, Roma, 1971

¹⁰⁰⁶ Vittorio Telmon, cit., pp.158-9

variamente denominata, che prevedesse anche il lavoro manuale e attività di pubblica utilità. Comunisti, socialisti e democristiani prevedevano inoltre l'elevamento dell'obbligo a 16 anni.

Dietro una facciata unitaria le antiche differenze esistevano ancora, in particolare nel rapporto tra area comune e area opzionale, nel valore conferito al titolo di studio, e nel rapporto tra momento orientativo e momento di indirizzo. Nel progetto democristiano, che sembrava chiamare cose vecchie con un nome nuovo, riaffiorava l'istituto magistrale, come anche la differenza tra un indirizzo a carattere tecnico professionale e indirizzi «di cultura», con una differenza molto marcata tra il carattere orientativo del biennio e il carattere di indirizzo della fase successiva. Nello stesso progetto, il valore del titolo di studio era limitato all'accesso all'università, ma era escluso che avesse valore di abilitazione professionale, mentre era negato un ruolo centrale alle Regioni nella formazione professionale al termine dell'obbligo. Esso non rinunciava neppure a richiamare il cristianesimo come la dottrina che aveva a cuore più di ogni altra la dignità umana, risvegliando i malumori dei partiti laici, in particolare del Psdi, che si caratterizzava per la necessità di limitare facilitazioni agli istituti legalmente riconosciuti. Infine la proposta Dc si distingueva dalle altre nel riservare poteri decisionali al governo nella definizione dei piani di studio, che gli altri progetti affidavano a una commissione mista formata da parlamentari e da esperti da essi designati.

Il progetto del Pri, il partito di Ugo La Malfa, che aveva fatto dell'austerità finanziaria la propria bandiera, era l'unico a prevedere il mantenimento dell'obbligo a 14 anni e la riduzione dell'istruzione superiore di un anno, al fine evidente di favorire una politica di taglio della spesa pubblica. Esso prevedeva un ciclo breve professionale e un raccordo con il mondo del lavoro con la previsione di un ciclo breve professionale e scuole professionali post secondarie programmate in collaborazione con il mondo delle imprese e la Regione. Il progetto socialista era quello che dava più spazio e importanza alla formazione generale, prevedendo precisi meccanismi di valutazione dell'insegnamento e di personalizzazione del percorso di studio, attraverso la modulazione dei piani in «unità di studio» e «unità di esperienza» e la possibilità di adattare il piano di apprendimento ai ritardi riscontrati nel percorso. In questo – raccogliendo l'eredità del Sessantotto – il progetto rifiutava esplicitamente qualsiasi

tentazione meritocratica, vista come un modo per confermare il peso esercitato dai condizionamenti familiari e di riprodurre, mascherandola, la selezione di classe¹⁰⁰⁷.

L'unificazione dei vari progetti venne affidata ad un comitato ristretto formatosi all'interno della VII Commissione Istruzione e Belle Arti della Camera dei Deputati. Il comitato agì speditamente, tanto da riuscire a produrre una bozza di compromesso già nei primi mesi del 1976. A rallentare e poi definitivamente bloccare i lavori intervennero però vari fattori. In primo luogo la redazione dell'articolato risultante dai lavori del comitato ristretto venne affidata a Enzo Meucci, democristiano, che però non riuscì a portare a termine il compito. Questi infatti produsse un testo che venne rigettato pubblicamente sia dai socialisti sia dai comunisti, per questioni di merito – l'articolato non rispecchiava il compromesso trovato nel comitato e dava troppo spazio alle tesi democristiane – sia di metodo, essendo «sciatta e disossata, priva di quel rigore, di quella chiarezza che un testo legislativo (anche un pre-articolato) non può non avere»¹⁰⁰⁸. Dopo le proteste di Pci e Psi, fu Renato Ballardini, il presidente della VII Commissione, a produrre un articolato che rispecchiasse il compromesso effettivamente raggiunto in sede di comitato. I lavori furono però nuovamente interrotti, dall'annuncio di un nuovo progetto di legge da parte del ministro Malfatti, poi dall'indizione di elezioni anticipate a causa della crisi di Governo aperta dal Psi. Il progetto governativo venne giudicato dal Pci come «un elemento di disturbo e di rallentamento» più che uno «strumento unificatore di una maggioranza, peraltro così

¹⁰⁰⁷ Per le sintesi dei differenti progetti cfr. Vittori Telmon, *La scuola elementare superiore*, cit., pp.158-9; Cfr. anche Monica Galfré, *Tutti a scuola!*, cit., pp. 265-6. Il riassunto dei lavori del Comitato ristretto che lavorò all'assemblaggio dei progetti venne pubblicato su «L'Unità» del 8 gennaio 1976, p.7

¹⁰⁰⁸ Marino Raicich, *Riforma della secondaria atto secondo. L'imbroglione di Meucci, l'ipoteca Malfatti*, «Riforma della scuola», XXII (1976), n.2. Per i comunisti fu Marino Raicich a incaricarsi di inviare una lettera al presidente della VII Commissione, Renato Ballardini cfr. Id., *Riforma della scuola secondaria, un testo che non «unifica»*, «L'Unità», 20 febbraio 1976. Secondo Raicich la bozza Meucci 1) prevedeva troppi indirizzi professionali, in contrasto con la necessità di costruire una secondaria che fosse pre-professionalizzante; 2) l'innalzamento dell'obbligo scolastico era attuato troppo lentamente – accettando le riserve repubblicane, ma anche quelle del Ministro Malfatti, che pure era esterno al comitato, mentre si evitava di attribuire alle Regioni la competenza della formazione professionale in uscita, affidata allo Stato, il che aveva l'effetto di rendere paradossalmente troppo lungo il passaggio tra la scuola secondaria e il lavoro; 3) il progetto Meucci tendeva a ridurre se non eliminare la compresenza di più indirizzi e «campi» o «canali» nello stesso istituto; 4) si considerava superata l'indicazione dell'unità di apprendimento prevista dai socialisti e considerata da Raicich come uno dei contributi migliori fornito dal Psi; 5) si indicava una concordanza dei progetti Dc e Pci sulla previsione di un canale filosofico-storico-pedagogico, quando in realtà il Pci prevedeva un canale storico-filologico; 6) era del tutto scomparsa la proposta del Psdi, accettata da tutti i gruppi tranne quello Dc, di una più rigorosa disciplina tra scuola privata e statale riguardo agli esami di idoneità. Enzo Meucci rispose su «Il Popolo» del 22 febbraio giudicando quelle comuniste e socialiste come «tendenziose accuse».

precaria e sbandata», a sottolineare l'ostilità dello stesso Malfatti nei confronti dell'articolato prodotto dalla VII Commissione¹⁰⁰⁹.

La ripresa di un dibattito avvenne dopo le elezioni di giugno, ove la «non sfiducia» comunista riportava Malfatti nuovamente alla guida del Ministero. Ciò gli consentì di far approvare al Consiglio dei Ministri – stavolta sostenuto da un ampio consenso parlamentare – un proprio disegno di riforma della secondaria. Il testo, licenziato il 14 gennaio 1977 dopo essere passato al vaglio del Cspi e del Consiglio dei ministri, venne accolto negativamente dal Pci. Secondo Francesco Zappa, pur tenendo conto della mutata situazione, le modifiche apportate da Malfatti al vecchio testo «negli aspetti migliori hanno un carattere prevalentemente formale», mentre «le vere novità non sono certo di segno positivo».¹⁰¹⁰ Il progetto governativo prevedeva non più un'articolazione in un biennio e in un triennio, ma un anno di consolidamento della preparazione di base e dell'orientamento e un successivo quadriennio. Secondo il Pci questo era un modo di minare l'unità verticale della secondaria trasferendo quest'anno nella scuola medio e segnando una battuta di arresto sull'estensione dell'obbligo, che restava ancorato a 14 anni.¹⁰¹¹ Inoltre erano previsti corsi di diploma post secondari a carattere professionalizzante, per i quali venivano proposti appositi istituti, scartando l'idea di prevedere corsi professionali brevi, organizzati dalle regioni. Secondo il Pci ciò aveva il duplice effetto di de-professionalizzare la scuola secondaria, intesa cioè come «scuola disinteressata [...] e, quindi, di passaggio», e di allungare il tempo di ingresso nel mondo del lavoro, creando «una scuola superiore di serie B, che è diversa cosa dal prevedere all'interno degli studi universitari titoli intermedi rispetto ai corsi di laurea».¹⁰¹² Infine si ribadiva la tendenza alla bi-canalizzazione tra indirizzi di cultura e indirizzi strumentali – tanto nella formazione degli istituti quanto nell'effettiva previsione del rapporto tra indirizzi – già presente nel progetto democristiano.¹⁰¹³ Nonostante si reggesse su un consenso parlamentare più vasto, il dibattito ripartiva dunque da un piano più arretrato rispetto a quello faticosamente messo insieme dal

¹⁰⁰⁹ Marino Raicich, *Riforma della secondaria atto secondo. L'imbroglione di Meucci, l'ipoteca Malfatti*, cit.

¹⁰¹⁰ Francesco Zappa, *Unitaria per modo di dire*, «Riforma della scuola», XXIII (1977), n.1. Per la proposta del Governo cfr. Ap, Camera dei Deputati, *Disegno di legge (Nuovo ordinamento della scuola secondaria superiore)*, n.1275, VII Legislatura, 14 gennaio 1977.

¹⁰¹¹ L'art. 4 della bozza governativa affermava che «in ogni caso è prosciolto chi dimostri di aver frequentato per almeno 9 anni la scuola dell'obbligo», il che significava che si adempiva frequentando regolarmente otto anni della scuola elementare e media o comunque frequentando per 9 anni un numero qualsiasi di classi, magari con una serie di ripetenze, *Ibid.*

¹⁰¹² *Ibid.*

¹⁰¹³ *Ibid.*

presidente della VII Commissione Renato Ballardini al termine della VI Legislatura, che anche i comunisti avevano valutato positivamente.¹⁰¹⁴

La proposta Malfatti – alla quale seguiva la ripresentazione dei progetti delle forze politiche¹⁰¹⁵ –, intendeva essere una risposta esplicita all'aumento della disoccupazione intellettuale tra i diplomati unita alla ridotta capacità di spesa imposta dalle misure di austerità. Il ministro, richiamandosi ai risultati di altre esperienze europee, invertiva esplicitamente, per la prima volta dal 1970, le conclusioni della Conferenza di Frascati, giudicando una riforma del sistema formativo del tipo *comprehensive* inefficace nell'arginare la disoccupazione giovanile, la disaffezione agli studi e nell'eliminare le differenze di classe. Secondo il Pci, si trattava di affermazioni strumentali «a giustificazione della latitanza di una chiara posizione di governo», ma i cui riferimenti andavano tenuti in considerazione, non per assecondare «spinte alla descolarizzazione», ma per produrre una proposta all'altezza dei tempi.¹⁰¹⁶

Lo stesso Pci era sensibile all'evoluzione della situazione sociale e politica, tanto da scegliere di non ripresentare la proposta del 1972, ma di apportarvi modifiche anche non secondarie. La crisi economica e l'affacciarsi, già nel teso clima preelettorale del 1975 che coincideva con le celebrazioni del trentennale della Liberazione, di una impennata di violenza politica che coinvolgeva settori scolarizzati, inducevano nuove preoccupazioni tra i dirigenti del Pci¹⁰¹⁷. Negli scritti degli uomini di scuola comunisti di allora è percepibile la gravità con cui una generazione di militanti e dirigenti viveva

¹⁰¹⁴ Marino Raicich, *Le novità della proposta comunista*, «Riforma della scuola», XXIII (1977), n.1

¹⁰¹⁵ Oltre al progetto governativo presentarono un proprio progetto: Clemente Mastella (Dc), n.1022 del 11 gennaio 1977, con una proposta giudicata dagli osservatori come «ampia e analitica», ma senza il sostegno del partito, *cfr.* Vittorio Telmon, *La scuola secondaria superiore*, cit., p.162. La Dc, con la proposta n.341 del 11 agosto 1976; il Pci con la proposta n. 1068 del 25 gennaio 1977; il Pri con la proposta n.1279 del 22 marzo 1977; il Psi con la proposta n.1355 del 14 aprile 1977; il Psdi con la proposta n.1400 del 28 aprile 1977; il Pli con la proposta n.1437 del 6 maggio 1977 e il Msi con la proposta n.1480 del 24 maggio 1977.

¹⁰¹⁶ «Il ministro Malfatti, magari a giustificazione della latitanza di una chiara posizione del governo; egli ha sempre fatto riferimento alle esperienze europee (e il Convegno di Venezia presso la Fondazione Cini è stato il momento centrale di questa strategia) per mostrare che le riforme, ove fatte, non hanno risolto i problemi, talora li hanno complicati, non hanno spento la disaffezione agli studi dei giovani, non hanno né eliminato le differenze di classe né governato positivamente la problematica dell'occupazione giovanile». Marino Raicich, *Le novità della proposta comunista*, cit. All'inizio del 1980 Raicich tornava sull'argomento: «allora fu più furbo dal suo punto di vista il Ministro Malfatti [...] che seppe in chiave malthusiana utilizzare il dibattito pedagogico internazionale. Lo fece in un primo dibattito a Napoli e mi ricordo che dovemmo ribattere duramente utilizzando i Richmond, i King etc. Lo fece soprattutto il dibattito della Fondazione Cini di Venezia che era il rovesciamento direi di quelle illusioni, o comunque tendenze positive che erano emerse a Frascati», *Intervento di Marino Raicich*, in Afgr, *Scuola e politica scolastica*, *Lezioni di storia della politica scolastica del Pci*

¹⁰¹⁷ Tra i casi di omicidio che coinvolsero studenti medi, vi fu quello di Sergio Ramelli e quello di Claudio Varalli a Milano, *cfr.* Monica Galfrè, *Tutti a scuola!*, cit., p.269

quei momenti, e l'urgenza di dover a tutti i costi produrre uno sbocco riformatore che conferisse una risposta. La figura che più di tutti incarnava quel mix di sentimenti era senza dubbio Marino Raicich: finissimo intellettuale di origine istriana, ex normalista, professore di greco e latino presso il prestigioso liceo classico Galileo di Firenze, e deputato comunista dal 1968 al 1979, Raicich impersonò nel suo percorso politico le fortune e la sconfitta della riforma radicale della secondaria in Italia¹⁰¹⁸.

Entrato nel partito nel 1956, aveva condiviso l'idea di democrazia progressiva alla base della «via italiana al socialismo» togliattiana, intesa come modificazione della struttura sociale del paese attraverso grandi riforme strutturali. Sin da subito si era interessato della riforma dei licei, per divenire poi a partire dal 1968 il principale riferimento della infinita scrittura e riscrittura della riforma comunista della secondaria superiore. Nel 1968 Raicich aveva letto positivamente la spinta alla scolarizzazione espressa attraverso il movimento studentesco. Ma già con il dispiegarsi della crisi iniziò a scrivere di una scuola in preda ad una «convulsa agonia»¹⁰¹⁹, che gonfiandosi aveva assunto «in misura crescente la funzione di una sorta di campo profughi ove si sosta in ozio in attesa del vizio per la terra promessa (cioè per il lavoro)»¹⁰²⁰. Raicich faceva proprio il paradigma della crisi scolastica, in quest'ultima collocando spinte e pulsioni positive, come le sperimentazioni, definite «gabbie di lusso»¹⁰²¹ e lo stesso movimento delle autogestioni di fine 1976. Fino ad aderire totalmente al pessimismo pasoliniano e leggere la rivolta del Settantasette come un sintomo di quella svolta antropologica che aveva modificato in negativo le aspettative giovanili, trovando linfa in quelle che lui considerava le illusioni del Sessantotto:

«Su altri versanti, alla fiammata di chi vedeva, sull'onda del '68, la scuola divenire luogo privilegiato per una rivoluzione proletaria (o forse per una rivolta piccolo-borghese) è succeduta la presa d'atto della vanità di tali speranze che si sono rovesciate nel riconoscere, con schematico facile e pericoloso, il carattere subalterno della stessa espansione scolastica ad una avvilita logica consumistica. [...] Pasolini è stato il confessore e il martire più graffiante di tale disinganno»¹⁰²²

¹⁰¹⁸ Sulla vita e le opere di Marino Raicich, *cf.* Giovanni Ferrara Salute e Monica Galfré, *Marino Raicich: intellettuale di frontiera*, Firenze, Olschki, 2000

¹⁰¹⁹ Marino Raicich, *E' diventata convulsa l'agonia della scuola*, «Rinascita», XXX (1973), n.22

¹⁰²⁰ Marino Raicich, *Nuova coerenza tra cultura e lavoro*, «Rinascita», XXXII (1975), n.42

¹⁰²¹ «Taluno ha pensato di salvarsi con uno sforzo generoso, percorrendo la via della sperimentazione, ma dal defatigante *iter* per ottenere il *placet* del superiore ministero, dal senso di gabbia, se non di ghetto - magari di lusso -, cui una sperimentazione isolata non può sfuggire, dal sospetto per il fatto che gli uffici ministeriali erogano con generosità inaccettabili modelli ministeriali di sperimentazione parziale, pur di allentare la domanda di una più sostanziosa riforma, si dà più pressante la richiesta che vengano affrontati i grandi nodi di una scuola qualificata e di massa». *Ibid.*

¹⁰²² Marino Raicich, *Della legge e dell'altro*, «Rinascita», XXXIV (1977), n.16-17

Il sentire di Racich non poteva non trovare una rispondenza profonda nella teoria dell'austerità di Berlinguer, con la classe operaia a svolgere un ruolo di supplenza di un sistema politico e di una società in via di disfacimento, di cui egli si fece rigoroso interprete sul piano scolastico. Con l'aggravarsi della situazione economica e la scelta della «non sfiducia» al Governo Andreotti, il Pci dava centralità al tema scolastico, presente tanto nella relazione di Berlinguer al Comitato Centrale dell'ottobre 1976, quanto nella risoluzione del Partito di novembre.¹⁰²³ Della scuola Berlinguer riconosceva la funzione determinante nel garantire uno sviluppo al paese e al tempo stesso nell'affermarsi di nuovi valori, con un riconoscimento implicito della funzione da essa avuta nella vittoria referendaria del 1974, e la possibilità di fungere da mezzo di contrasto alla «fuga dal lavoro immediatamente produttivo»:

«un paese moderno [...] trova nell'elevamento continuo del livello di istruzione dei cittadini uno dei fondamenti essenziali del proprio sviluppo. Nello stesso tempo, l'elevamento dell'istruzione può contribuire in modo determinante a innalzare la qualità dell'esistenza di ciascuno e a modificare in meglio i costumi della società. Questa duplice finalità della scuola non deve mai essere smarrita se non si vuole che il positivo processo di scolarizzazione generi contraddizioni che agiscano in modo regressivo. L'estendersi della scolarità non deve corrispondere ad una fuga dal lavoro immediatamente produttivo: ma per evitare questo pericolo, già presente, grandi problemi debbono essere affrontati. Vi sono questioni retributive, dato che oggi il lavoro produttivo riceve compensi generalmente più bassi di quello che non produce beni materiali, ma vi è soprattutto da affermare la tendenza, che è quella per cui da sempre si batte il movimento operaio e socialista, ad una pari dignità del lavoro manuale e intellettuale. [...] Una scuola seria deve tendere a fornire alla società tutte le qualificazioni necessarie, anche se è chiaro che solo nell'esercizio concreto delle attività si definisce, poi, la più precisa professionalità di ciascuno. La “produttività sociale” della scuola, però, non si misura soltanto con la capacità di formare una qualificazione effettiva della forza lavoro. È giusto sottolineare che questa concezione riduttiva della finalità della istruzione pubblica ad uno solo dei suoi compiti corrisponde al punto di vista delle forze dominanti, ma è penetrata anche tra le file nostre e del movimento operaio determinando un errore di tipo economicistico da respingere fermamente. Il primo grande fine della scuola è quello di fornire a masse immense di giovani gli strumenti essenziali per la conoscenza della realtà e, dunque, per la partecipazione più consapevole e più ampia alla vita sociale e alla vita della cultura. Di un tale processo di formazione dell'individuo sociale deve far parte anche l'educazione al lavoro; e si deve dunque lottare contro metodi educativi che si fondano sul disprezzo della manualità o quanto meno sull'ignoranza di essa»¹⁰²⁴

Il contrasto alla «spinta impiegatizia» e al «rifiuto del lavoro» con cui il Pci leggeva – in maniera spesso unilaterale – il rapporto tra giovani e scuola, andava dunque affrontato in termini prima di tutto educativi, intervenendo in particolare sulla secondaria superiore.

¹⁰²³ *Per salvare e rinnovare la scuola e l'università. Comunicato della Direzione del Pci, «L'Unità», 20 novembre 1976*

¹⁰²⁴ *Relazione di Enrico Berlinguer al Comitato Centrale e alla Commissione centrale di Controllo del 18 ottobre 1976, in «L'Unità», 19 ottobre 1976.*

Il nuovo progetto di riforma rispecchiava dunque i nuovi termini dibattito e non rappresentava una semplice riproposizione della proposta del 1972. Dal testo emergeva l'attenzione ai limiti di spesa e la lotta agli sprechi, un tentativo di soluzione alle preoccupazioni riguardanti i limiti di un eccessivo allungamento dell'età educativa e una più accentuata tendenza a un'educazione – prima di tutto etica – alla manualità. Nonostante l'enfasi sulla necessità di ridurre i costi, fin dall'introduzione si rifiutava qualsiasi atteggiamento rinunciatario nei confronti di una riforma radicale delle strutture, considerata anzi necessaria per «disancorare le cattedre dal poter insegnare in un tipo specifico di istituto»¹⁰²⁵, nonché ridurre la «sottoutilizzazione di molte strutture per mancanza di programmazione». Per i comunisti «il blocco delle riforme [...] più che risparmio comporta spreco»¹⁰²⁶.

Il termine della scuola secondaria superiore era posto a 18 anni, e non più a 19, in linea con gli altri paesi europei. Su questo i comunisti concordavano con la linea maggioritaria emersa nel corso dei dibattimenti in sede di VII Commissione Istruzione e Belle Arti nel corso della VI Legislatura. Tuttavia mentre i repubblicani, facendo prevalere esigenze di riduzione della spesa nell'istruzione, proponevano una riduzione a quattro anni della secondaria superiore e i socialisti un'anticipazione della primaria a 5 anni, i comunisti riproposero la loro idea di scuola di base composta da un ciclo unico della durata di 7 anni, generalizzando al tempo stesso scuola dell'infanzia e tempo pieno¹⁰²⁷. Di conseguenza si otteneva un accorciamento della fase precedente alla prima immissione nel mondo del lavoro, con il proscioglimento dell'obbligo legato alla frequenza del primo biennio di scuola superiore – dunque già a 15 anni, che potevano diventare 16 in caso di ritardo – e della fase pre-universitaria, con una maturità anticipata a 18 anni.

Il tradizionale tentativo di ricondurre ad unità la frattura tra istruzione e lavoro, tra tradizionale cultura disinteressata e scuole strumentali, era risolto non solo nei programmi, ma anche con l'introduzione delle «attività di lavoro produttivo e socialmente utile» tra le «discipline fondamentali e comuni». Esse rispondevano alla necessità di fornire «una chiave interpretativa della realtà [...] diversa dalla chiave

¹⁰²⁵ Ap, Camera dei deputati, *Proposta di Legge (Norme generali sull'istruzione. Ordinamento della scuola secondaria)*, n.1068, VII Legislatura, 26 gennaio 1977, p.7

¹⁰²⁶ *Ibid*, p.9. «Terremo conto delle esperienze straniere [...] ma non è accettabile una tradizione in termini rinunciatari di quelle indicazioni alla drammatica situazione del nostro paese».

¹⁰²⁷ Cfr. *Come dovrebbe configurarsi la nuova secondaria*, «L'Unità», 8 gennaio 1976. La *Bozza di proposta per la riforma della scuola di base*, è in «Riforma della scuola», XXII (1977), n.3

attuale per cui la scuola stessa contribuisce a far interpretare la realtà esclusivamente in termini impiegatizi, di fuga dal lavoro»¹⁰²⁸. Una necessità che aveva attirato accuse di paternalismo nei confronti del Pci, e che, pur essendo in apparenza contigua alle fondamenta gramsciane dell'unione tra istruzione e lavoro, ne risultava una forzatura legata a ragioni contingenti¹⁰²⁹. Nella pratica le attività di lavoro erano intese, nel corso del biennio, come rivolte alla gestione e al funzionamento dei servizi scolastici e, nel corso del triennio e per periodi determinati dell'anno, nel quadro di programmi promossi dai Consigli di distretto scolastico, di intesa con le organizzazioni sindacali [...] con le imprese e con le autorità civili preposte ai pubblici servizi».

L'insegnamento di religione, se intesa come fatto storico e filosofico, era fatta rientrare nei programmi comuni, mentre l'attività di catechesi vera e propria era intesa come attività elettiva, attivabile dagli studenti che ne facessero richiesta e dunque sottratta alla disciplina dell'esonero prevista dal Concordato. Era inoltre prevista la possibilità di istituire corsi per l'utilizzo delle 150 ore. Infine, dal punto di vista della programmazione territoriale, fermo restando la necessità che in ogni istituto vi fosse almeno una specializzazione inerente a uno dei quattro campi di indirizzo previsti dalla proposta, si introduceva la capacità di coordinare più unità scolastiche in «sedi coordinate». In questo modo si puntava a valorizzare al massimo il patrimonio edilizio esistente, evitando istituti sottodimensionati ed eccessivamente specializzati e sottoutilizzazioni di personale, il tutto nell'ambito del distretto. Alla legge di riforma della scuola secondaria il Pci aveva poi affiancato la presentazione di un'altra proposta di legge di principio in materia di formazione professionale, la n.714 del 10 novembre 1976.¹⁰³⁰ Essa era volta principalmente a normare il passaggio integrale alle regioni della formazione professionale, eliminando sovrapposizioni con lo stato e con altri enti

¹⁰²⁸ *Proposta di legge (Norme generali sull'istruzione. Ordinamento della scuola secondaria)*, cit., p.17

¹⁰²⁹ Lo stesso Gramsci, commentando in una delle sue note un articolo di Carleton Washburne, aveva rilevato come l'introduzione del lavoro manuale in una *new school* inglese, rischiasse di produrre un «accostamento meccanico» con le attività culturali tradizionali, in un rapporto di «puro snobismo» tra le due. Per Gramsci tale accostamento «non ha niente che vedere [...] colla questione di creare un tipo di scuola che educi le classi strumentali e subordinate a un ruolo dirigente nella società, come complesso e non come singoli individui». Antonio Gramsci, *Quaderni del Carcere*, Torino, Einaudi, 1975, p.1183. La nota in questione è la §119 del Quaderno 9. Cit. in Daniele Martinez, *Gramsci e il movimento per l'educazione nuova. Alcuni spunti di riflessione*, «Studi sulla formazione», 2014, n.1, p.184

¹⁰³⁰ *Proposta di legge n.714, Principi in materia di formazione professionale* del 10 novembre 1976

privati e favorendo una utilizzazione razionale delle strutture e dei materiali già esistenti, il tutto all'interno di un quadro fortemente pubblico.

La proposta di riforma della secondaria del Pci venne discussa, insieme alle altre, in seno alla VIII Commissione Istruzione e Belle arti della Camera. Come era già avvenuto nel corso della VI Legislatura, nel suo seno venne istituito un Comitato ristretto presieduto dal socialdemocratico Michele Di Giesi, con il compito di unificare i testi e produrre un articolato che potesse godere di ampio consenso in seno alla Commissione. I lavori della Commissione andarono avanti fino al luglio del 1978, quando il testo venne affidato all'aula che lo approvò rapidamente tra il 20 e il 28 settembre del 1978, per poi trasmetterlo al Senato. Non è facile esprimere un giudizio sulla qualità della riforma approvata alla Camera: come ha scritto Vittorio Telmon, essa aveva tutte le caratteristiche di un «compromesso giunto a mezza strada»¹⁰³¹.

Dal punto di vista del Pci non poteva certo dirsi un buon compromesso: nonostante gli accordi del luglio 1977¹⁰³² avessero sancito l'innalzamento dell'obbligo a 15 anni e la fine della secondaria superiore a 18, in linea con gli altri paesi europei, il primo obiettivo era raggiunto solo attraverso l'assunzione della linea democristiana di istituzione di un primo anno di orientamento – e non di un biennio obbligatorio– mentre il secondo obiettivo era rimandato, secondo l'art.10, a una sperimentazione senza tempi certi di una scuola di base di 7 anni. Marino Raicich commentava amaramente: «non possiamo nasconderci che si tratta più di un compromesso, con larghi margini di ambiguità, che non di una mediazione ad alto livello [...]. Tutta la fase iniziale del lavoro è stata impacciata, con conseguenze tutt'ora visibili, dal rifiuto della Democrazia cristiana di prendere in considerazione ogni ipotesi di ristrutturazione della scuola di base».¹⁰³³

Anche il rapporto tra scuola e ingresso nel mondo del lavoro era tradotto in termini diversi rispetto a quelli individuati dai comunisti. Questi intendevano accorciare il trapasso tra dimensione formativa e dimensione professionale, dando un valore immediatamente abilitante a ciascuna delle grandi aree di professionalità previste all'interno di ognuno dei quattro campi di indirizzo. La formazione professionale vera e propria sarebbe dovuta essere appannaggio delle regioni – attraverso corsi molti brevi

¹⁰³¹ Vittorio Telmon, *La scuola secondaria superiore*, cit., p.162

¹⁰³² Il testo dell'accordo programmatico venne pubblicato su «L'Unità» del 30 giugno 1977

¹⁰³³ Marino Raicich, *Il difficile cammino della secondaria*, «Riforma della scuola», XXIV (1978), n.1

– e delle aziende stesse. Al contrario il disegno approvato alla Camera escludeva tale possibilità, delegando interamente ai corsi di specializzazione post-diploma l’acquisizione della qualifica professionale. A poco era valsa la posizione della Federazione unitaria Cgil-Cisl e Uil alla Conferenza di Montecatini del 3-5 maggio 1978, in linea con la proposta comunista quanto al rapporto tra formazione di base e professione.¹⁰³⁴ Ad essa si opponevano preoccupazioni crescenti circa i costi di un eventuale prolungamento dell’obbligo, e la posizione dello Snals, il quale – in un *revival* di collateralismo con il governo – si era categoricamente espresso per una maggiore delega, contro l’unitarietà della scuola di base così come immaginata dai comunisti, e per togliere qualsiasi valore abilitante ai diplomi di scuola secondaria, de-professionalizzandola e indicando piuttosto nei corsi professionali post-secondari la soluzione al problema della formazione professionale.¹⁰³⁵

Il Pci otteneva la struttura unitaria, l’asse comune, la presenza delle attività elettive e delle attività di lavoro manuale, comune e socialmente utile. Erano però evidenti agli stessi comunisti i limiti del testo ove l’asse comune risultava uno «spezzatino di materie tradizionali»¹⁰³⁶, l’insegnamento dell’area artistica si concepiva come separato all’interno dei conservatori e nelle istituzioni pareggiate e si prevedevano specifici corsi ad ordinamento speciale a carattere professionale per comandanti di navi mercantili, macchinisti navali e periti aeronautici. Inoltre molto, dalla definizione delle discipline comuni, a quelle di indirizzo, ai programmi, alla definizione dei titoli di studio, era delegato all’esecutivo o a provvedimenti futuri. Tra le deleghe al Governo v’era anche quella per la definizione dell’esame di Stato – con l’indicazione di compromesso tra laici e democristiani di un limite del 50% di docenti interni – e il rimando di una soluzione sull’insegnamento della religione alle trattative tra Stato e Vaticano.

Tra i dirigenti comunisti v’era la consapevolezza che la qualità del compromesso raggiunto derivava dal calo vistoso della tensione politica intorno al tema della riforma. Lo stesso tenore del dibattito parlamentare, caratterizzato da scarsa partecipazione al voto – su 630 deputati, votarono a favore 330, 54 contrari e 7 astenuti – e da un basso livello di copertura mediatica, testimoniavano dello scarso livello di

¹⁰³⁴ Su questo aspetto *cfr.* Nuccio Ciconte, *Il sindacato precisa gli obiettivi della vertenza scuola*, «L’Unità», 5 maggio 1978.

¹⁰³⁵ Gli emendamenti dello Snals sono in Amr, II, a, 26, 42

¹⁰³⁶ Marino Raicich, *Il difficile cammino della secondaria*, «Riforma della scuola», XXIV (1978), n.1

interesse nel Paese, cui certo non sopperiva il livello del compromesso raggiunto, non a caso seguito da numerose prese di posizione molto critiche nei confronti del testi licenziato dalla Camera.¹⁰³⁷ Un clima che alimentava l'opinione di coloro, il cattolico Giovanni Gozzer e il liberale Salvatore Valitutti in testa, ritenendo «assurda» la riforma, puntavano piuttosto a una politica di «modesti ritocchi».¹⁰³⁸

Sul mutamento di contesto si era espresso chiaramente lo stesso Raicich: se nel 1975 il Pci era diventato il terminale politico di un vasto schieramento riformatore, nel 1977 si era avuta «una caduta della discussione pubblica sul tema della riforma». La crisi economica aveva fatto sì che il dibattito si polarizzasse «sui temi dell'economia, dell'ordine pubblico, divenuti negli ultimi mesi sconvolgenti» mettendo «in ombra altre questioni pur profondamente connesse a quelle, quale appunto la questione scolastica, ove si pensi al carattere distorto dell'attuale spesa per l'istruzione, alla funzione di detonatore che nei problemi dell'ordine pubblico assume la questione giovanile anche nei suoi risvolti scolastici.»¹⁰³⁹ Il tono di Raicich era fortemente autocritico: «abbiamo perso più di una battaglia».¹⁰⁴⁰

Nel corso del 1977 il Pci aveva effettivamente lottato nel tentativo di ravvivare faticosamente il fronte per la riforma della scuola, mobilitando tutto il partito per riempire il Palasport di Roma, il 26 novembre 1977, con una grande manifestazione aperta da un lungo discorso di Enrico Berlinguer¹⁰⁴¹. E provando a replicare il risultato del 1975 alle elezioni degli organi collegiali del 1977, quando per la prima volta si votava sul distretto. Nonostante gli sforzi, però, i risultati furono deludenti: se la partecipazione elettorale aveva subito un calo, pur restando relativamente alta¹⁰⁴², il voto alle liste unitarie di sinistra subì un tracollo tra i genitori (44, 81%), venendo superate dalle liste cattoliche che andavano a sfiorare il 50% dei consensi¹⁰⁴³.

La sconfitta era in primo luogo il sintomo di un contrattacco democristiano dopo l'arretramento subito nel corso de 1975-76. Già dalla Conferenza nazionale sulla

¹⁰³⁷ Cfr. il giudizio di Dino Pieraccioni, filologo e articolista de «La Nazione», da sempre favorevole alla riforma: Id., *Una riforma da riformare*, «La Nazione», 14 ottobre 1978. Cfr. anche Vittorio Telmon, *La scuola secondaria superiore*, cit., p.164

¹⁰³⁸ Salvatore Valitutti e Giovanni Gozzer, *La riforma assurda: la scuola superiore da Giovanni Gentile a Michele Di Giesi*, Roma, Armando, 1978

¹⁰³⁹ Marino Raicich, *Il difficile cammino della secondaria*, cit.

¹⁰⁴⁰ *Ibid.*

¹⁰⁴¹ Cfr. «L'Unità» del 27 novembre 1977

¹⁰⁴² Votarono l'80% degli insegnanti e del personale non insegnate, il 50% dei genitori e tra il 45 e il 50% degli studenti, cfr. *Primi dati positivi dalle elezioni scolastiche*, «Rinascita», XXXIV, n.49

¹⁰⁴³ *Ibid.* Tra gli studenti le liste di sinistra restavano in testa con circa il 45% dei voti, ma i cattolici da soli collezionavano il 40% dei voti.

scuola della Dc del novembre 1975, stimolato dal risultato del referendum divorzio, v'era stato un riemergere delle tesi integraliste sulla «libertà della scuola» cattolica, sostenute dal movimento di Comunione e Liberazione che stava assorbendo una parte considerevole delle giovanili democristiane¹⁰⁴⁴. La stessa Cei, nell'ottobre 1976, aveva unito alla fervente polemica cattolica contro le scuole dell'infanzia in Emilia, l'indicazione di voto per le liste cattoliche alle elezioni scolastiche¹⁰⁴⁵.

All'ostilità democristiana il Pci aveva risposto con quella che Raicich avrebbe più tardi definito una «strategia grettamente unitaria»¹⁰⁴⁶. Secondo Raicich «la Dc nel mondo scolastico ha riacquisito una parte del terreno che aveva perduto, che ha riannodato rapporti di importante collateralismo (Uciim, Aimc, Sinascel etc.)». Mentre da parte comunista la Sezione scuola e università del Pci era «in disarmo», persa in sfibranti trattative di vertice con le altre forze politiche, «non riesce ad essere centro né di elaborazione, né di organizzazione, né di diffusione di linee», opponendo al fronte democristiano «realità più pallide ed evanescenti [...] (Cidi, Cogidas)».¹⁰⁴⁷

La vera sconfitta però era avvenuta sul piano della lettura della crisi scolastica, piano sul quale le letture di stampo conservatore avevano ripreso ad attecchire su un vasto pubblico. A partire dal 1975, da più parti e prospettive, si era iniziato a legare «lo sfascio della scuola pubblica di massa» ai «miti negativi» del Sessantotto, andando prima di tutto a delegittimare il retroterra sociale della sinistra politica. Si pensi ad esempio alla linea editoriale della casa editrice romana Armando – di area liberale –, che a partire dal 1975 iniziò a curare una serie di attacchi contro la cultura scolastica emersa dal Sessantotto: da don Milani ai «sociologistonca-tutto, tipo Umberto Eco»; senza dimenticare «i Dario Fo dell'antipolizia» e «gli stessi sindacati del picchettaggio e degli scioperi selvaggi».¹⁰⁴⁸ O, volgendo lo sguardo all'area cattolica, gli editoriali

¹⁰⁴⁴ Cfr. l'analisi di Marino Raicich sul numero monografico dedicato al rapporto tra cattolici e scuola, Id., *Verso una terza fase (dal Sessantotto ad oggi)*, «Riforma della scuola», XXIII (1977), n.8/9

¹⁰⁴⁵ Marisa Rodano, *Novità e contraddizioni nel voto per la scuola*, «Rinascita», XXXIV (1977), n.50-51

¹⁰⁴⁶ *Minuta di lettera di Raicich a Natta, 20 giugno 1979* in Amr, I, a, Quaderno VII, pp.958-964. Menduni preferiva parlare di «liste uniche, con non piacevoli reminiscenze e forti argomenti degli avversari, secondo cui si ucciderebbe la dialettica, o la si affiderebbe al personalistico gioco delle preferenze», cfr. Enrico Menduni, *Perché la battuta d'arresto nella scuola*, «Rinascita», XXXV (1978), n.7

¹⁰⁴⁷ Amr, I, a, Quaderno VII, pp.958-964

¹⁰⁴⁸ Sono le parole dell'editore che introducono G. Asaro Mazzola, *La scuola della resa. Contro dizionario*, Roma, Armando, 1978. Rientrano in questo periodo altre pubblicazioni dell'editore come E. Fiorentini, *Scuola addio! lettera ai genitori delegati*, Roma, Armando, 1975; L. Lami, *La scuola del plagio*, Roma, Armando, 1977 e, ovviamente, G. Gozzer, S. Valitutti, *La riforma assurda* (1978 e 1982).

di accusa di «Tuttoscuola», la rivista diretta da Alfredo Vinciguerra, con la collaborazione di Giovanni Gozzer, non a caso intenso collaboratore della Armando, che trascinavano nella critica al «disordine scolastico» l'ipotesi del compromesso storico e la sua trasposizione nel mondo della scuola, la riforma de Giesi.

L'offensiva ideologica raggiungeva il parossismo nel corso del rapimento Moro, accomunando un largo campo di opinione che andava dalla Dc, al Corriere della Sera, ai repubblicani e che certamente oltrepassava la scuola – coinvolgendo la campagna per le amministrative¹⁰⁴⁹ –, ma che nella scuola – proprio per l'evidenza del nesso tra violenza giovanile e istituzione educativa – trovava terreno fertile e investiva direttamente le politiche del Pci. Per fare un esempio si può citare l'attacco lanciato da Giovanni Gozzer a pochi giorni dal ritrovamento di Moro alla bozza Di Giesi, accusandola – attraverso l'introduzione delle attività elettive – di «legalizzare il disordine»:

«come si può pensare che non ci siano, in un istituto qualsiasi, 20 alunni (anche di classi e corsi diversi) che, ben indottrinati dai loro sordidi ispiratori interni ed esterni, non comincino a chiedere 'insegnamenti' sull'aborto, sulle Br, sul comunismo, sulla lotta di classe, sullo sfruttamento dei padroni, sulla società da far saltare, sui delitti delle multinazionali, sulla scuola di classe, sulla legittimità della violenza? E poi, oltre a questi insegnamenti, essi hanno diritto anche alle 'attività' corrispondenti. Che cosa saranno mai questa attività? Il sequestro di qualche professoressa? Qualche sperimentazione sul vivo delle rivendicazioni proletarie? Qualche esproprio dei registri o delle attrezzature scolastiche? [...] Questa riforma e i suoi articoli sono, appunto, un boomerang. Ma gli strateghi scolastici del Pci non se ne danno per inteso; quelli della Dc infilzano rosari di compiacimenti; intanto Amendola e Pajetta cantano sull'albero il ripristino della serietà degli studi; e i loro ex figliocci sparano».¹⁰⁵⁰

A questi attacchi il Pci rispondeva cercando di scollarsi di dosso l'appartenenza allo stesso «album di famiglia» delle Brigate Rosse e rimarcando la propria appartenenza all'arco costituzionale¹⁰⁵¹. Ma in questo tentativo, mentre annacquava la

¹⁰⁴⁹ Pochi giorni dopo l'assassinio di Moro si svolse un turno elettorale amministrativo, che, nel contesto di una ripresa di una propaganda conflittuale tra i partiti, segnò un forte calo del Pci. Berlinguer, che ne fu particolarmente colpito, avrebbe detto, nella riunione che sancì l'uscita del Pci dalla maggioranza agli inizi del '79: «Pensate alle elezioni del 14 marzo 1978: ci ringraziavano i democristiani della nostra attiva solidarietà nella vicenda Moro, e nei comizi ci indicavano come l'origine, la matrice dei 'brigatisti rossi' e di tutti gli estremisti di sinistra». Vedi *Riunione di Direzione del 17 gennaio 1979, seduta pomeridiana e serale* in Apc, 1979, *Direzione*, 17 gennaio, mf. 7906, p.18, cit. in Francesco Barbagallo, *Il Pci dal sequestro Moro alla morte di Berlinguer*, cit., p.843

¹⁰⁵⁰ Giovanni Gozzer, *Come si legalizza il disordine*, «Il Tempo», 17 maggio 1978. Le critiche di Gozzer erano rivolte in particolare all'impostazione che i comunisti avevano dato alla riforma della secondaria, cfr. Giovanni Gozzer, *La riforma secondaria secondo il Pci. È un progetto deludente*, «Tuttoscuola», III (1977), n.29. Cfr. anche la replica di Marino Raicich, *La riforma secondaria secondo il Pci. È un progetto giusto*, «Tuttoscuola», III (1977), n.29.

¹⁰⁵¹ Così Aldo Tortorella su «L'Unità» del 2 aprile 1978 in risposta all'articolo di Rossana Rossanda, *Il discorso sulla Dc*, apparso su «il Manifesto» del 28 marzo. Cfr. anche Rossana Rossanda, *L'album di famiglia*, «il Manifesto», 2 aprile 1978, con cui ribatteva a Tortorella, affermando che

propria critica alla Dc, inaspriva l'attacco contro ciò che si muoveva alla propria sinistra, attingendo alle critiche conservatrici, anche e soprattutto sul piano scolastico. Indicativo a questo proposito il giudizio contro il movimento delle autogestioni della fine del 1976 e lo «sperimentalismo selvaggio» – all'inizio del 1978 lo stesso Raicich, normalmente molto misurato nei giudizi, parlava di «vicenda amara delle sperimentazioni» e delle «convulsioni autogestionali» come «spia» dello «stato di disgregazione della scuola»¹⁰⁵² – che si accompagnava in alcuni dirigenti ad una vera e propria criminalizzazione di alcune lotte studentesche.

Colpisce, soprattutto se paragonato alla benevola tolleranza con cui ancora nei primi anni Settanta il Pci leggeva gli scontri tra studenti e forze dell'ordine, la lettura portata da Achille Occhetto di fronte alle lotte per il «6 politico» portate avanti al liceo «Paolo Sarpi» di Roma o all'istituto «Cesare Correnti» di Milano. L'adozione di metodi violenti da parte degli studenti delle due scuole – un atteggiamento estremo, ma non nuovo e soprattutto diffuso, in quel periodo, particolarmente nelle scuole periferiche – faceva presumere ad Occhetto la lettura del complotto per cui «ci troviamo probabilmente di fronte a un piano volto a colpire le forze che intendono resistere al tentativo di distruggere la scuola»¹⁰⁵³. In un capovolgimento del discorso sul movimento studentesco che non aveva precedenti nella Sezione scuola del Pci, Occhetto invitava a

«prendere con decisione nelle mani la bandiera della salvezza della scuola, nella convinzione profonda che la rinascita non può sorgere dalla rovina e dalla distruzione dei fondamentali valori della civiltà umana. *C'è una grande battaglia da condurre, anche andando contro corrente, nei confronti di tutta la paccottiglia del permissivismo e dello spontaneismo pedagogico* [corsivo mio]. E per combattere con efficacia questa battaglia occorre non

nell'ambiguità del rapporto con la Dc, il Pci aveva aperto uno spazio politico alla propria sinistra che le Br avevano abilmente occupato: «l'ambiziosa operazione del compromesso storico è partita su concetti approssimativi (le grandi correnti, i grandi filoni) separata da un'analisi appena complessa della collocazione della democrazia cristiana nel contesto delle forze politiche borghesi, italiane non, e della sua impossibilità a separarsi dal ruolo di 'partito di fiducia della borghesia'. [...] il Pci è andato – in piena crisi – a un accordo politico con un corpo sociale, storico, ideologico, clientelare che non sa più bene come definire, se avversario o amico. Che non sa 'leggere' più. Che non analizza più. Che spera 'diverso'. Questa debolezza presente gli fa scrollare violentemente la criniera di fronte al ricordo del passato, gli fa gridare 'al terrorista' contro chiunque dica che, sì, la democrazia cristiana era ed è il partito della borghesia italiana e che il Pci, smettendo di dirlo, porta una responsabilità anche dell'oscurarsi del fronte di lotta, dell'intorbidirsi della vita politica. Sono verità sgradevoli. Non è detto che, nei momenti difficili, bisogna astenersi dal dirle.»

¹⁰⁵² Marino Raicich, *Il difficile cammino della secondaria*, cit. Sul movimento delle autogestioni esploso alla fine del 1976 e proseguito nel corso del 1977 cfr. la tesi di dottorato di Lanfranco Rosso, *La scuola agli studenti*, cit.

¹⁰⁵³ Achille Occhetto, *La scuola tra violenza e imbarbarimento*, «L'Unità», 5 febbraio 1978. L'articolo stimolava una serie di attacchi da destra nei confronti del Pci, accusato di aver tollerato l'estremismo nel corso di tutti gli anni Settanta. Cfr. le risposte successive di Occhetto, Id., *Gli altri hanno disfatto noi dobbiamo costruire*, «L'Unità», 11 febbraio 1978 e Id., *Uno squadristo al servizio dei nemici della scuola pubblica*, «L'Unità», 24 febbraio 1978

confondersi, trovare la forza della distinzione, indicare una vera alternativa morale. se non si vuole che, tra le grandi idee che operano nella società civile e che investono la tematica del 'privato', della famiglia, dell'educazione e della scuola, tutto un filone ideale e una concezione positiva della riforma intellettuale e morale della società non siano rappresentati con la necessaria chiarezza»¹⁰⁵⁴.

L'articolo stimolava una serie di attacchi provenienti principalmente dalla Dc, non solo contro il movimento studentesco del 1968, visto come l'inizio della «disgregazione» della scuola, ma contro lo stesso Pci che lo aveva permesso. E, nonostante i distinguo opposti da Occhetto tra un Sessantotto buono e i suoi «miti piccolo-borghesi»¹⁰⁵⁵, nei fatti sul tema della secondaria il nuovo responsabile della Sezione Scuola sentiva il bisogno di difendersi più dagli attacchi e dai giudizi provenienti dalla propria sinistra, che non dai propri alleati di maggioranza. Così, mentre i giudizi provenienti da «Lotta Continua» sulla bozza Di Giesi erano giudicati «vergognosi»¹⁰⁵⁶, le critiche rivolte dalla Dc trovavano un Pci piuttosto sulla difensiva. Per Paola Gaiotti «il problema reale [...] del nuovo rapporto fra contenuti culturali e crescita di coscienza politica si concentra soprattutto nella moltiplicazione di assemblee inagibili, inconcludenti, che sviluppano un nuovo qualunquismo». E alla domanda a se la responsabilità «nella degradazione della scuola» fosse da ricercarsi nella sinistra rispondeva «Sì»¹⁰⁵⁷.

Sull'ambiguità della lettura della crisi scolastica da parte del Pci e la conseguente incapacità di difendersi dagli attacchi si esprimeva con amarezza Giorgio Bini, che avvertiva come un certo «senso comune» fosse ormai penetrato anche tra i comunisti e come fosse indispensabile rigettare la responsabilità sulla Dc:

«c'è la scuola di massa, tutti vanno a scuola ma quasi nessuno studia; per di più gli insegnanti hanno poca voglia di insegnare, si diffonde il lassismo, la permissività, tutti sono promossi ed escono dalla scuola impreparati ad affrontare le difficoltà della vita oltre che ignorati. Va detto francamente che sono argomenti reazionari. [...] È mai possibile che non penetri nel 'senso comune' di sinistra l'idea che si è lasciata decadere la scuola, se si sono fatti fallire tutti i propositi di riforma per anni ed anni [...]? [...] In definitiva si accusano i comunisti

¹⁰⁵⁴ Achille Occhetto, *La scuola tra violenza e imbarbarimento*, cit.

¹⁰⁵⁵ Cfr. in particolare la successiva difesa in Achille Occhetto, *Gli altri hanno disfatto noi dobbiamo costruire*, «L'Unità», 11 febbraio 1978

¹⁰⁵⁶ Cfr. in questo senso l'intervista di Ugo Baduel ad Achille Occhetto, *Arriva la riforma. Come cambierà la scuola?*, «L'Unità», 28 giugno 1978. «Considero semplicemente vergognoso [...] che forze che si dicono addirittura rivoluzionarie preferiscano esaltare la liberalizzazione degli accessi da tutte le scuole (una misura che fu a suo tempo indispensabile adottare, che parve una panacea, ma che ha già prodotto per tutti danni incalcolabili), respingendo una soluzione che invece risolve a monte il problema della divisione e della discriminazione di classe, unificando la scuola come scuola veramente 'per tutti'». Una critica puntuale dell'articolato Di Giesi era apparsa poco tempo prima su «Lotta continua», in un articolo a cura del Coordinamento di insegnanti della scuola superiore di Torino, Milano e Venezia, *Basta con le classi...parliamo di moduli*, in Amr, II, a, 23, 35

¹⁰⁵⁷ Domenico Sassoli, *Intervista con Paola Gaiotti*, in *A dieci anni dal Maggio francese*, «Il Popolo», 20 giugno 1978

di aver causato con la loro politica la crisi della scuola. E non si risponde. [...] Dovremmo essere continuamente all'offensiva, e invece sembra che non c'interessi neppure difenderci»¹⁰⁵⁸.

L'arretramento della lotta per la riforma era evidentemente legata all'ambiguità della posizione che il Pci aveva scelto di tenere nei confronti della Dc. All'intorbidimento del fronte riformatore ed alla diffusione della violenza politica – e della droga – anche all'interno della scuola, corrispondevano fenomeni nuovi che contribuirono alla sconfitta della strategia comunista e che riguardavano un soggetto da poco entrato nella vita scolastica: le famiglie. Il voto alle elezioni degli organi del 1977 aveva infatti evidenziato il crescente peso delle scuole private, che, votando compattamente le liste cattoliche, avevano contribuito in maniera determinante alla sconfitta delle sinistre. Secondo Enrico Menduni, la crescita della scuola privata registrava un malessere più profondo che aveva favorito il voto cattolico, che vinceva non solo grazie all'attivazione del suo tessuto organizzativo, ma anche e soprattutto sfruttando il legame genitoriale. A suo avviso la preoccupazione profonda per «la degradazione della vita delle città, le disparità stridenti, la violenza», lo scadimento stesso della scuola pubblica, avevano favorito un deflusso di iscritti dalla scuola pubblica alla scuola privata¹⁰⁵⁹, dovuta spesso a «un nuovo istinto borghese» ossia «la speranza, spesso illusoria, di tenere i figli lontani dalla violenza o dagli spacciatori di droghe»¹⁰⁶⁰. Parallelamente, v'era stato un calo vistoso della partecipazione dei genitori più legati alla base del Pci, che coinvolgeva fasce più popolari, e che non era attribuibile unicamente alla scarsa mobilitazione dei sindacati e del partito, ma si alimentava di una delusione più vasta per il funzionamento degli organi collegiali. Un sentimento amplificato dall'enfasi posta dal Pci nella speranza di cambiamento della gestione sociale e la «farraginosità e la scarsa garanzia del meccanismo elettorale, le complicazioni burocratiche [...], gli scarsi poteri reali, lo scarto fra fatica e rinnovamento», che la realtà degli organi collegiali aveva rappresentato per milioni di genitori e studenti.¹⁰⁶¹

Nell'allentamento della partecipazione scolastica e nello sfilacciarsi del fronte riformatore, si perdeva così l'occasione per l'approvazione della riforma secondaria.

¹⁰⁵⁸ Giorgio Bini, *Polemica per polemica: risposta a un attacco Dc*, «Rinascita», XXXV (1978), n.24

¹⁰⁵⁹ Enrico Menduni, *Perché la battuta d'arresto nella scuola?*, cit.

¹⁰⁶⁰ Id., *Perché si sceglie l'istituto privato?*, «Rinascita», XXXVI (1979), n.48

¹⁰⁶¹ Enrico Menduni, *Perché la battuta d'arresto nella scuola?*, cit.

All'inizio del 1979, l'uscita dalla maggioranza da parte del Pci, «di fronte ad accordi che non vanno avanti», portava – pur contro la volontà del partito – ad elezioni anticipate¹⁰⁶². La riforma della secondaria si incagliava così al Senato, andando ad aggiungersi al naufragio del Pci nel triennio di solidarietà nazionale.

4. Epilogo. Verso gli anni '80

Con le elezioni del 1979 il Pci, per la prima volta dal 1948, perdeva 4 punti percentuali, scendendo al 30,4% dei suffragi. In larga parte si trattava di voto giovanile, captato dall'astensione e dall'affermazione del Partito Radicale, che aveva guadagnato quasi un milione di voti in più grazie alla critica da sinistra al consociativismo e a quel compromesso storico che ne era stata la formula politica. A spingere il Pci verso l'uscita dalla maggioranza era stata – contro ogni accordo politico – l'accettazione da parte di Andreotti delle pressioni interne e internazionali per l'ingresso dell'Italia nel Sistema monetario europeo, e la conseguente «blindatura» del Piano Pandolfi – che avrebbe fatto gravare i costi del risanamento finanziario e delle politiche deflazionistiche principalmente sulle classi lavoratrici.¹⁰⁶³ Come disse ai giornalisti il Ministro Pedini, commentando l'avvenimento, «come ministro della Pubblica Istruzione sono dell'avviso che aderire allo Sme costituisca l'unico sistema rieducativo per l'Italia»¹⁰⁶⁴.

Ironicamente, mentre la lira entrava in Europa, la scuola amministrata da Pedini ne restava fuori, a causa del fallimento della riforma che avrebbe portato la fine della secondaria e l'ingresso all'università a 18 anni, come già avveniva nel resto del continente. Dopo le elezioni del giugno 1979 e la parentesi di Spadolini, diventava infatti Ministro dell'Istruzione il liberale Salvatore Valitutti, acerrimo nemico della riforma onnicomprensiva e fautore di più modesti provvedimenti. Era il primo segnale del tramonto definitivo di quel «mito» che aveva accompagnato la storia delle politiche scolastiche da Gentile in avanti e che individuava nella riforma organica l'unica via per costruire una scuola di massa e di qualità. Come notò con preoccupazione Lucio Lombardo Radice, era chiaro che nella scelta di un «ministro gentiliano e licealista»

¹⁰⁶² Francesco Barbagallo, *Il Pci dal sequestro di Moro alla morte di Berlinguer*, cit., pp.844-46

¹⁰⁶³ Francesco Petri, *Economia politica della crisi: il vincolo esterno nella storia dell'Italia Repubblicana*, *Cantieri di Storia della Sissco*, Padova, 13-15 settembre 2017, https://www.academia.edu/34469949/Economia_politica_della_crisi_il_vincolo_esterno_nella_storia_dell'Italia_repubblicana (ultimo accesso 18 marzo 2021)

¹⁰⁶⁴ *Valutazioni difformi tra i ministri*, «Il Sole 24 Ore», 13 dicembre 1978

andava colto un segnale: il vento era cambiato e la riforma era in grave pericolo per la riorganizzazione delle «correnti restauratrici e conservatrici» che negli anni precedenti si erano opposte ad essa da posizioni allora minoritarie¹⁰⁶⁵.

Effettivamente all'inizio degli anni '80 l'idea della riforma *comprehensive* – fino a qualche anno prima egemone – usciva fortemente ridimensionata, non solo dall'esito del voto politico, ma anche e in primo luogo dall'offensiva culturale che a partire dal 1977 ne aveva intaccato i presupposti. Così nel 1980 Confindustria poteva affermare che «l'assistenzialismo, il garantismo, il freno alla mobilità, il conformismo culturale, l'appiattimento dei meriti» degli anni precedenti avevano alimentato «un dissenso sistematico nei confronti dei valori della società industriale»; e che gli studenti, pur godendo della società del benessere, erano indotti da scuole «sedi di trasmissione di stereotipi ideologici» a rifiutare «i sistemi produttivi che lo rendono possibile»¹⁰⁶⁶. Trovando qualche anno dopo una sottile convergenza con il nuovo responsabile delle politiche scolastiche del Psi craxiano, Luciano Benadusi, che aveva sostituito Tristano Codignola, allontanatosi lentamente dal Psi e dalle idee del suo nuovo segretario. Di lì a poco, Benadusi avrebbe annunciato il disimpegno del Psi dalla riforma, denunciando quell'«atteggiamento massimalista» della sociologia funzionalista, che a furia di provare a mettere in pratica una riforma «globale» e «palingenetica», l'aveva a suo dire vanificata.¹⁰⁶⁷

Il cambiamento culturale era stato favorito dal ricambio di personale politico. Se Tristano Codignola si allontanava dal Psi, Marino Raicich terminava il suo mandato da deputato comunista, e con esso la sua militanza nella Sezione scuola del partito. Una settimana dopo le elezioni del 3-4 giugno 1979, Raicich inviava ad Alessandro Natta una lunga lettera di autocritica, densa di «amarezza per gli errori compiuti, per gli obiettivi non raggiunti». Nella missiva, dopo aver elencato gli errori commessi nel corso dei governi di solidarietà nazionale della Sezione, Raicich suggeriva al suo interlocutore di «fare ricorso all'art.107 del regolamento parlamentare per recuperare la secondaria superiore [...]. Negli ultimi mesi parlando più volte con i repubblicani, socialisti e anche democristiani, ho trovato disponibilità sulla questione»¹⁰⁶⁸. Le

¹⁰⁶⁵ Lucio Lombardo Radice, *Una riforma che non può attendere*, «Scuola e città», 1 gennaio 1980, pp.1-2

¹⁰⁶⁶ Bruno Vertecchi, «Una scuola per la società industriale». *Note in margine a un convegno*, «Scuola e città», 6/7, giugno-luglio 1980, pp.310-1

¹⁰⁶⁷ Luciano Benadusi, *Noi socialisti non crediamo più alle riforme palingenetiche*, «Tuttoscuola», 146-147, 7-21 luglio 1982, pp. 11-2.

¹⁰⁶⁸ Raicich a Natta, 20 giugno 1979. Amr, I, a, Quaderno VII, pp.958-64

speranze di Raicich sarebbero però andate deluse, non solo perché il Parlamento non approvò la «sua» riforma, ma perché nello stesso Pci – sebbene non con la stessa radicalità del Psi – avveniva un ripensamento rispetto all’idea di provvedimento organico che l’aveva accompagnata.

La sanzione di un mutato atteggiamento la dava la III Conferenza di Partito sulla scuola (15-17 febbraio 1980), dove Alessandro Natta affermava che «nel passato noi possiamo avere accentuato troppo una visione organica, globale, come dire, un po’illuministica della riforma»¹⁰⁶⁹. E pur non volendo «correre il rischio delle rivoluzioni separate»¹⁰⁷⁰ occorreva «graduare le soluzioni», come nel caso dell’appoggio al riordino della docenza universitaria, volto, secondo Achille Occhetto, a «superare la falsa alternativa tra una concezione napoleonica e centralistica delle riforme e quella tendente a negare ogni funzione riformatrice al Parlamento»¹⁰⁷¹. Il decennio si era effettivamente chiuso con l’introduzione di alcuni correttivi cui il Pci aveva contribuito in maniera determinante: la legge 517/1977 portò a conclusione la riforma della scuola media iniziata nel 1962 abolendo il voto in pagella, gli esami di riparazione, le classi differenziali e istituendo il sostegno. La legge rese obbligatori l’educazione musicale e l’educazione tecnologica (le vecchie applicazioni tecniche), mentre fu soppresso l’insegnamento autonomo del latino – che rimaneva nell’insegnamento di italiano come riferimento all’origine della lingua – e il relativo esame quale prerequisito per l’accesso al liceo classico. La scuola media unica si conformava così a quella che quindici anni prima era stata la linea sostenuta dai comunisti. Nel 1978 venne inoltre ritoccata la legge sulla scuola materna, introducendo il numero minimo di due educatrici per sezione e ponendo fine alla discriminazione nei confronti degli educatori uomini. Nello stesso anno venne approvata la legge quadro per la formazione professionale, poi nel 1979 i nuovi programmi della media e infine nel 1980 la legge delega per il riordino della docenza universitaria¹⁰⁷².

Si trattava senza dubbio di passi in avanti che testimoniavano l’alta produttività impressa ai lavori del Parlamento nel corso triennio di solidarietà nazionale. Ma erano avanzamenti che, non inquadrati all’interno di un disegno complessivo, lasciavano

¹⁰⁶⁹ *Conclusioni di Alessandro Natta alla III Conferenza del Pci sulla scuola (15-17 febbraio 1980)*, in Id., *Rilancio di una linea generale*, «Riforma della scuola», XXVI (1980), n.2/3

¹⁰⁷⁰ *Ibid.*

¹⁰⁷¹ *Relazione introduttiva di Achille Occhetto alla III Conferenza del Pci sulla scuola*, in Id., *Scuola e lavoro per trasformare la società italiana*, «Riforma della scuola», XXVI (1980), n.2/3

¹⁰⁷² Monica Galfrè, *Tutti a scuola!*, cit., pp.276-77

molti problemi aperti, impedendo al Pci di offrire contropartite tangibili alla politica di larghe intese, che come si è visto aveva contribuito non poco a quei fallimenti, e che pure era stata confermata – insieme alle politiche di rigore – anche dopo le elezioni del 1979¹⁰⁷³. La maggiore inclusività della scuola media, fu seguita d'altro canto dalla limitazione delle iniziative di tempo pieno che, a partire dall'anno 1971-72, grazie alla legge sulle attività integrative e alle sperimentazioni, avevano coinvolto un numero crescente di scuole. Anche il superamento della divisione elementare-medie in un nuovo tipo di scuola *comprehensive*, che i comunisti avevano da tempo elaborato e anche proposto come corollario alla riforma della secondaria, venne definitivamente accantonato dal sistema politico. Mentre in assenza di riforma della secondaria, il traguardo della legge quadro sulla formazione professionale si traduceva nella sanzione di un nuovo canale formativo regionale, aperto all'offerta formativa privata, in tutto e per tutto parallelo alla scuola secondaria superiore, in questo riproducendo la divisione tra cultura strumentale e cultura disinteressata contro la quale si era sempre battuta la politica scolastica del Pci.

Sul piano universitario, l'appoggio alla legge delega n.382 dell'11 luglio 1980, molto lontana dall'obiettivo del docente unico sostenuto dai comunisti, sanciva un fenomeno per certi versi nuovo. Ossia il via libera del Pci ad una più frequente delega al Governo, come è evidente dalla corposità del Dpr 382 successivo alla legge, composto, come si è visto, da ben 124 articoli. Lungi dal rappresentare l'abbandono dell'idea di «riforma napoleonica», la politica di larghe intese, in virtù dell'allentamento del controllo del Pci sull'Esecutivo, traghettava negli anni '80 un indebolimento delle prerogative del Parlamento e un settorialismo che si innestavano su, ed erano il frutto di, una sconfitta politica del Pci non del tutto elaborata. Non è un caso che il grosso del «cambiamento senza riforma» all'interno della scuola secondaria superiore sarebbe passato attraverso la stretta offerta dalle sperimentazioni. La via prevista dal DPR 419/1974, che era stata ben poco valorizzata dal Pci nella lotta per la riforma, avrebbe offerto agli Esecutivi degli anni Ottanta i mezzi per una

¹⁰⁷³ Alla riunione della Direzione del 13 giugno 1979 Berlinguer continuava a sostenere la necessità di «una vera politica di unità democratica e non di alternativa di sinistra». A tal fine occorreva superare i settarismi e puntare al miglioramento dei rapporti tra gli elettori del Pci, della Dc, del Psi. Le strade erano due: o un governo con il Pci o un'opposizione costruttiva. Era esclusa una opposizione dura. Cfr. Francesco Barbagallo, *Il Pci dal sequestro di Moro alla morte di Berlinguer*, cit., p.847

riorganizzazione amministrativa del percorso formativo superiore, lontano dal controllo parlamentare¹⁰⁷⁴.

Anche sul piano del rapporto scuola-lavoro la relazione introduttiva di Occhetto presentava alcune contraddizioni. Essa ribadiva nel discorso le novità emerse con la crisi economica: la necessità di affrontare «in maniera organica il nodo del rapporto scuola e lavoro che è alla base della crisi della scuola, della sua inadeguatezza a rispondere alle aspettative dei giovani, della società, del mondo della produzione». Occhetto evocava la necessità di «elaborazione democratica e collettiva di un programma di transizione [...] in cui si renda concretamente operante [...] il nesso democrazia-socialismo». Ma se da un lato occorreva rendere «polivalente» la formazione del lavoratore, dandogli «la possibilità di passare da un lavoro all'altro», fornendogli «una professionalità che non sia subordinata all'attuale organizzazione del lavoro», d'altra parte v'era un alto grado di ottimismo nella disponibilità di adattamento spontaneo dell'impresa privata¹⁰⁷⁵, e stupisce l'assenza di ogni riferimento all'arretramento vistoso che il movimento dei lavoratori stava subendo – basti pensare a quello che avveniva e che sarebbe avvenuto nel complesso Fiat –, col rischio di fare troppo affidamento sull'istruzione come fattore di emancipazione da rapporti di produzione e da un sistema produttivo che lo stesso Occhetto definiva «inumano»¹⁰⁷⁶. Dopo una parabola di vent'anni, come commentò ironicamente il pedagogista socialista Antonio Santoni Rugiu, il Pci era approdato «al più cristallino ottimismo deweyano, che si illudeva di 'umanizzare il disumano sistema industriale' per il mezzo di un'educazione attiva e democratica»¹⁰⁷⁷.

Tra le novità con cui si apriva il nuovo decennio v'era quello della riemersione del dualismo scuola pubblica-scuola privata, favorito dalla crescita delle iscrizioni in comparti – come la scuola secondaria – in cui la scolarizzazione di massa si era diretta

¹⁰⁷⁴ Su questo aspetto *cfr.* la tesi di dottorato di Giordano Lovascio, *Governare il cambiamento. Sperimentazione e società nella scuola superiore italiana tra anni Settanta e Ottanta*, Università degli Studi di Urbino «Carlo Bo», aa. 2018/19

¹⁰⁷⁵ A tal proposito Occhetto affermava ottimisticamente: «se è vero che il sistema formativo è relativamente indipendente dalle richieste delle imprese, mentre le imprese non possono prescindere dalle caratteristiche dell'offerta di lavoro, ne consegue che anche attraverso la programmazione della professionalità è possibile incidere a livello territoriale sullo sviluppo di un settore piuttosto che di un altro. Si vuole fare la scelta dell'elettronica? Ebbene questa stessa scelta può essere incentivata, indirizzata e incoraggiata anche dal lato della formazione a tutti i livelli (intermedi e della formazione dei quadri).» *Cfr.* Achille Occhetto, *Scuola e lavoro per trasformare la società italiana*, *cit.*

¹⁰⁷⁶ *Ibid.*

¹⁰⁷⁷ Antonio Santoni Rugiu, *Diritto allo studio e diritto al lavoro*, «Riforma della scuola», XXVI (1980), n.5

prevalentemente verso il settore pubblico. Tra il 1971 e il 1981, gli iscritti nelle scuole superiori non statali salirono da 178.903 a 277.309, anche nella seconda metà del decennio, quando già si avvertivano gli effetti del decremento demografico¹⁰⁷⁸. Secondo Enrico Menduni allora collaboratore della Sezione scuola del Pci, «le scuole private trovano spazio anche nello scadimento delle pubbliche: sono la risposta, legittima ma discutibile, ad esigenze che anche noi avvertiamo»¹⁰⁷⁹. Alla domanda «perché si sceglie l'istituto privato?», Menduni rispondeva dunque puntando il dito contro l'inadeguatezza della scuola pubblica, ma anche contro un certo atteggiamento politico volto a sottolineare «la degradazione» della scuola pubblica, che metteva «in sordina, quasi per neutralizzarne l'efficacia», le novità positive come i nuovi programmi della media. Ciò alimentava ragioni, per così dire, extrascolastiche: «un nuovo istinto borghese del 'far da sé e per sé', lasciando perdere lo Stato; la speranza, spesso illusoria, di tenere i figli lontani dalla violenza o dagli spacciatori di droghe»¹⁰⁸⁰. Le considerazioni di Menduni facevano leva sulla percezione, prima ancora che sulla realtà, del problema scolastico, evidenziando in maniera implicita il contributo che lo stesso Pci – leggendo la realtà italiana attraverso il paradigma della crisi – aveva dato alla percezione di una secondaria dello «sfascio». Esse si sarebbero rivelate esatte, poiché la crescita della scuola privata a scapito di quella pubblica, sarebbe stato fenomeno temporaneo, destinato a diminuire nel corso degli anni Ottanta, grazie anche all'affievolirsi dello scontro politico e dei flussi emotivi che alla fine degli anni Settanta si erano concentrati intorno alla scuola pubblica¹⁰⁸¹.

Da parte cattolica, la sconfitta al referendum sul divorzio e l'avvio, nella seconda metà degli anni Settanta, delle trattative per la revisione del Concordato, aveva spinto alcuni settori della Dc, di Comunione e Liberazione e delle alte gerarchie ecclesiastiche a riaprire la battaglia per la «libertà della scuola» e in particolare per l'ottenimento di pubblici finanziamenti. Su questo aspetto la posizione del Pci era rimasta saldamente laica: seppur disposti a scendere a patti con i democristiani – come avvenne sulla questione della composizione delle Commissioni dell'esame di maturità

¹⁰⁷⁸ Gli iscritti totali infatti passarono nello stesso periodo da 2.049.348 a 1.782.993, anche per lo sviluppo della scuola materna statale. I dati sono presi da Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (a cura di), *Scuola non statale: indagine conoscitiva* - a.s. 2001/02, febbraio 2003, pp. 13 e sgg. scaricabile sul sito del Ministero: https://archivio.pubblica.istruzione.it/mpi/pubblicazioni/2003/indag_prima.pdf.

¹⁰⁷⁹ Enrico Menduni, *Perché la battuta d'arresto nella scuola*, «Rinascita», XXXV (1978), n.7

¹⁰⁸⁰ Enrico Menduni, *Perché si sceglie l'istituto privato?*, «Rinascita», XXXVI (1979), n.48

¹⁰⁸¹ Monica Galfré, *Tutti a scuola!*, cit., p.290

della riforma Di Giesi – i comunisti opponevano alla formula del «pluralismo delle istituzioni», quella del «pluralismo nelle istituzioni», ossia della costruzione di una scuola pubblica in cui potessero convivere più correnti ideali, grazie al principio della libertà di insegnamento. Mentre sul finanziamento alla scuola privata restava chiaro il rifiuto di «coinvolgere lo Stato, che non appartiene a nessuna comunità di fede o di ideologia»¹⁰⁸².

Ciò non vuol dire che a Botteghe Oscure la questione del rapporto pubblico-privato fosse sciolta definitivamente. Gli anni Ottanta si aprivano anzi nel segno di una irrisolta ambiguità. Analizzando gli articoli o le minute delle lettere di Marino Raicich nel periodo in cui terminava il suo percorso di parlamentare, ossia nel 1979, troveremmo una forte critica alla linea del suo stesso partito. Secondo Raicich, il Pci, favorendo «tendenze centrifughe di decentramento o di gestione sociale», aveva restituito forza alla famiglia in quanto soggetto educativo, il che portava in sé «il germe della riprivatizzazione del servizio»¹⁰⁸³. A suo avviso, quella degli anni Ottanta era una scuola alla deriva, che nella navigazione «tra la Scilla della scuola ministerial-burocratica e la Cariddi di una scuola privatizzata» rischiava di «sbattere [...] sugli opposti scogli, e preferibilmente su Cariddi»¹⁰⁸⁴. La soluzione per Raicich, la cui politica scolastica era stata prima di tutto la ricerca di un'ipotesi culturale unificante e adatta ai tempi, non poteva che stare che nella riproposizione della riforma organica.

D'altra parte proprio nel 1979-80 la Sezione scuola guidata da Occhetto affrontava il tema della partecipazione scolastica e delle strutture burocratiche come problema a sé stante. Se l'errore del Pci negli anni Settanta era stato quello di aver considerato «la creazione e l'estensione di forme di democrazia partecipata e per il decentramento istituzionale [...] in modo parallelo rispetto alla preesistente struttura dello Stato», occorreva indurre «una trasformazione della macchia statale [...] conforme al nuovo assetto istituzionale»¹⁰⁸⁵. A tal fine la Sezione presentò una proposta di legge del Ministero della Pubblica Istruzione, dal carattere fortemente decentralizzatore. Al Ministero si destinava una funzione di programmazione e di coordinamento sui piani economico, normativo ed educativo. Mentre il reclutamento e la formazione del personale erano affidati alle Regioni, e gli organi collegiali non venivano più ad

¹⁰⁸² Marino Raicich, *Pci: «siamo per il pluralismo»*, «Tuttoscuola», IV (1978), n.66

¹⁰⁸³ Raicich a Natta, 20 giugno 1979. Amr, I, a, Quaderno VII, pp.958-64.

¹⁰⁸⁴ Marino Raicich, *Rischi da superare*, «Riforma della scuola», XXV (1979), n.4

¹⁰⁸⁵ *Se la riforma dello Stato inizia dai ministeri*, «Rinascita», XXXVII (1980), n.50

affiancare la struttura amministrativa, ma diventavano organi di controllo vincolante, di proposta attiva nella programmazione e, in questi ambiti, di parziale sostituzione della struttura amministrativa stessa.¹⁰⁸⁶ Al netto dello scarso esito della proposta, la sua presentazione, alle soglie degli anni '80, testimoniava in sé sola della maggiore attenzione che la Sezione scuola avrebbe avuto per i temi del decentramento e dell'autonomia amministrativa, mentre proprio le «grandi ipotesi culturali» al centro delle riflessioni di Raicich sarebbero rimaste in secondo piano.

Come si presentava infine, all'inizio del nuovo decennio, il rapporto del Pci con i soggetti scolastici? Nei confronti degli insegnanti, esso continuava ad essere mediato dalla Cgil, che alla fine degli anni Settanta entrava in grossa difficoltà, insieme al resto del sindacalismo confederale, in tutti i settori del pubblico impiego, a partire da quello scolastico. Sul tema della retribuzione, mentre la contrattazione collettiva incontrava ritardi di trasposizione legislativa e la Federazione unitaria si poneva su una linea anti-inflattiva, i sindacati autonomi avrebbero trovato nuovo spazio e protagonismo, recuperando il loro vecchio ruolo corporativo¹⁰⁸⁷.

Nel rapporto con gli studenti, d'altronde, la fine degli anni Settanta aveva indotto mutazioni profonde che interessavano direttamente il partito. Il Settantesette aveva infatti sancito una frattura insanabile tra la Fgci e l'arcipelago dei collettivi venuti fuori dal fenomeno autonomo. Quella rottura proiettava un'ombra che retrospettivamente e investiva la storia del rapporto tra Pci e Sessantotto. Nel corso degli ultimi mesi del 1979, l'Istituto Gramsci organizzava infatti un ciclo di incontri che ripercorrevano la storia della politica scolastica del Pci dalla nascita alla fine degli anni Settanta¹⁰⁸⁸. La relazione sul Sessantotto, affidata a Fabio Mussi e ripresa da Occhetto nella relazione della III Conferenza di partito sulla scuola, puntava da un lato a individuare i germi della nascita dell'autonomia e della lotta armata nel Sessantotto, e dall'altro a giustificare l'appoggio allora fornito dal Pci al movimento. Nel contesto di fine anni Settanta, la priorità di Mussi era quella di difendere la linea di dialogo col movimento che era stata di Longo prima, e di Berlinguer poi, da una rivalorizzazione della lettura amendoliana della «lotta su due fronti»; e di ricostruire le ragioni per cui dal

¹⁰⁸⁶ Ap, Camera dei Deputati, *Proposta di legge (Riforma del Ministero della pubblica istruzione e degli organi collegiali; riordinamento delle competenze scolastiche degli enti locali)*, n.2181, VIII Legislatura, 9 dicembre 1980

¹⁰⁸⁷ Monica Galfrè, *Tutti a scuola!*, cit., p.283. Cfr. anche Sergio Garavini, *Scuola, burocrazia e consenso sociale*, «Rinascita», XXXVII(1980), n.25

¹⁰⁸⁸ Il ciclo di lezioni è consultabile in Afgr, *Scuola e politica scolastica del Pci, Lezioni di politica scolastica del Pci*

Sessantotto «buono» si fosse passati al «terrorismo», definito un «sovversivismo da declassati, [...] un topos della vicenda politica e rivoluzionaria di questa parte del mondo: però in condizioni nuove, nelle condizioni dello Stato allargato e dell'intervento dello Stato nell'economia»¹⁰⁸⁹. Da ciò Occhetto ricavava che «nell'analisi [...] di quel grande movimento di rinnovamento, l'accento non va posto sull'autocritica della sinistra, ma sulla critica di quella sorta di rivoluzione passiva attraverso cui le classi dominanti hanno cercato di imbrigliare quel movimento, attraverso un inserimento corporativo e assistenziale delle masse nella vita sociale, culturale e scolastica della società italiana»¹⁰⁹⁰. Il passaggio dal Sessantotto agli anni Settanta era affrontato in primo luogo come fenomeno sociale, il che permetteva di eliminare gli elementi di critica al Pci e le ragioni dell'incapacità di quest'ultimo nell'intercettare quei movimenti e nello stabilirvi un rapporto positivo, in particolare nel corso degli anni Settanta. Dalla lettura di Mussi avrebbe avuto vita un altro topos capace di proiettare la propria ombra sul futuro, quella di un Sessantotto buono separato dai «cattivi» anni Settanta.

D'altronde di autocritica v'era bisogno, se gli anni Settanta si andavano chiudendo con una Fgci in grossa difficoltà. Nel 1977, sulla base di una lettura critica del comportamento giovanile, si era tentata qualche innovazione organizzativa¹⁰⁹¹, senza però arginare i conflitti con le strutture autonome nelle scuole, e il crollo degli iscritti, che passavano dai 142.884 del 1976 ai 127.545, diminuendo anche nel corso del 1978 (113.413) e del 1979 (92.196)¹⁰⁹². La delegittimazione dell'autonomia – avvenuta senza esclusione di colpi – era stata sancita dal XXI Congresso della federazione giovanile nel 1978. Per il segretario della Fgci D'Alema, la rivolta del Settantasette era stata «disperata e giovanilistica», mentre il «rifiuto del lavoro» rifletteva

¹⁰⁸⁹ *Ibid.*

¹⁰⁹⁰ Achille Occhetto, *Scuola e lavoro per trasformare la società italiana*, cit.

¹⁰⁹¹ A partire dal novembre 1977 si decideva il distacco della componente studentesca dalle sezioni universitarie del Pci, dando vita ai «circoli» della Fgci. Parallelamente la Fgci lanciò l'idea del nuovo movimento, cfr. Fabio Giovannini, *I comunisti e l'università: il Pci e la questione universitaria dalla Costituente agli anni Ottanta*, Bari, Dedalo, 1983, p.144. Circa l'esito di tali innovazioni è utile citare la testimonianza di Giuseppe Guida, allora militante fiorentino della Fgci: «quando ci presentavamo, nelle scuole o all'Università, come rappresentanti di un simile movimento, venivamo derisi. Ci si accusava di non avere il coraggio di dire chi effettivamente eravamo, e cioè dei 'figicciotti', facenti parte di un partito che sosteneva il governo e guidava la 'repressione' contro il movimento. Alla fine quindi, in assenza di simpatizzanti e di potenziali alleati, la scelta di ripresentarci come FGCI divenne nei fatti l'unica possibile», cfr. Giuseppe Guida, *Ciclostilato in Proprio: Ameni Inganni E Mediocri Utopie: Illusioni E Disillusioni Di Un Militante Del Movimento Studentesco Fiorentino Degli Anni Settanta*, <http://ciclostilatoinproprio.blogspot.it/p/ameni-inganni-e-mediocri-utopie.html> (ultimo accesso 3 dicembre 2020)

¹⁰⁹² I dati sul tesseramento sono tratti da Paolo Franchi, *L'organizzazione giovanile*, cit.p.794.

unicamente la presa «dell'assistenzialismo democristiano sui soggetti della scolarizzazione di massa»¹⁰⁹³.

Per sanare l'arretramento subito nel corso del triennio di solidarietà nazionale, la direzione della Fgci avviò un ripensamento critico di quel periodo, sancendo con il Consiglio nazionale del 29 giugno 1979 – dopo le elezioni politiche – il rigetto della «politica di unità nazionale» che «non ha segnato novità e cambiamenti profondi»¹⁰⁹⁴. Parallelamente, se la polemica con gli autonomi proseguiva violenta, la giovanile comunista provò a fungere da perno di un rinnovato movimento studentesco basato sull'unità d'azione delle giovanili di sinistra. L'occasione venne offerta da una mobilitazione sulla questione degli organi collegiali, ove il Pci aveva subito, a partire dal 1977, pesanti sconfitte elettorali. Queste erano il riflesso, secondo D'Alema, di un «distacco della battaglia riformatrice [...] dai soggetti reali, studenti, insegnanti, movimento dei lavoratori» a causa di «una difficoltà a legare l'azione parlamentare ad una spinta dal basso che non fosse mero sostegno, ma, in qualche modo, producesse esperienze e obiettivi di rinnovamento»¹⁰⁹⁵. A partire dall'autunno del 1979, la Fgci provò dunque a dare vita a un movimento che, partendo da richieste elementari di riforma degli organi collegiali, fosse in grado di spronare un'azione di tipo istituzionale. Individuando il problema nello scarso peso della componente studentesca dall'assenza delle attività elettive all'interno del governo degli istituti, diversi rappresentanti di istituto legati alla Fgci diedero le dimissioni, chiedendo il rinvio delle elezioni degli organi che si sarebbero dovute tenere il 25 novembre successivo e una riforma del loro funzionamento che garantisse una partecipazione maggiore e introducesse le attività elettive, il tutto con l'appoggio della Sezione scuola del Pci.¹⁰⁹⁶

La richiesta, che venne appoggiata anche dal Pdup, dal Mls, dai repubblicani e dal Psi, incontrò una forte resistenza da parte della Dc, la quale, guidata dai settori più ostili ai comunisti, reagì in maniera intransigente. Interpretando la spinta di ritorno all'ordine espressasi nelle elezioni degli organi collegiali, Alfredo Vinciguerra si

¹⁰⁹³ Ivi, pp.793-7

¹⁰⁹⁴ *Ibid.*

¹⁰⁹⁵ Massimo D'Alema, *Scuola, non è una diserzione*, «Rinascita», XXXVI (1979), n.39

¹⁰⁹⁶ Occhetto, in quanto responsabile della Sezione scuola del partito, appoggiò direttamente la mobilitazione in una conferenza stampa tenutasi il 12 ottobre presso la Direzione del partito, alla presenza di importanti personalità del Pci come Natta, Perna (capogruppo alla Camera), Asor Rosa, Morena Pagliai e De Gregorio (deputati), *cfr.* Mario Natoli, *Il Pci su scuola e università: né rinvii né tregua*, «L'Unità», 13 ottobre 1979. «Prendiamo atto delle richieste degli studenti e del disagio espresso autonomamente, dai giovani con le dimissioni dagli organi collegiali».

scagliava contro i «cattivi profeti del rinvio», mentre Giancarlo Tesini – presidente della VIII Commissione Istruzione della Camera – esprimeva l’opinione contraria del gruppo parlamentare e del partito¹⁰⁹⁷. La contrapposizione tra il fronte delle sinistre e la Dc portò a una serie di mobilitazioni di piazza, che videro le giovanili dei partiti di sinistra e in particolare la Fgci, mobilitare diverse decine di migliaia di persone (centomila, secondo «L’Unità» e «Rinascita») fuori dalle sedi dei Provveditorati, il 25 ottobre 1979, ed altri 30.000 studenti (secondo «Repubblica», 50.000 secondo «Rinascita»), il 17 novembre successivo, ottenendo infine la mediazione del Ministro Valitutti e lo spostamento delle elezioni a febbraio¹⁰⁹⁸. Parallelamente, all’inizio del 1980, il Pci presentava una proposta di legge che incorporava le richieste studentesche, chiedendo l’istituzione dell’assemblea di classe, del comitato studentesco e del comitato dei genitori, l’istituzione delle attività elettive nelle scuole, e un maggiore trasferimento di potere agli organi collegiali, con funzioni di programmazione e controllo¹⁰⁹⁹.

Nonostante la mobilitazione, la proposta di legge venne approvata alla Camera, per poi essere profondamente modificata dal Senato ed infine respinta, a causa dell’opposizione di un fronte conservatore sociale e politico composto da sindacati autonomi, associazioni cattoliche di insegnanti e genitori, convinti che l’introduzione dell’assemblea di classe delle attività elettive avrebbe riportato «l’assemblearismo» e «il caos nelle scuole»¹¹⁰⁰. Quelle stesse accuse che il Pci aveva lanciato contro le autogestioni e il movimento del Settantasette erano state utilizzate dalla Dc contro la

¹⁰⁹⁷ Alfredo Vinciguerra, *I cattivi profeti del rinvio*, «Tuttoscuola», V (1979), n.85

¹⁰⁹⁸ Giuseppe Cotturri, *Scuola in movimento, i contenuti, gli avversari*, «Rinascita», XXXVI (1979), n.46

¹⁰⁹⁹ Ap, Camera dei Deputati, *Proposta di legge (Norme sulla partecipazione democratica nella scuola)*, n.1237, VIII Legislatura, 8 gennaio 1980, primi firmatari Achille Occhetto e Michele De Gregorio. La proposta prevedeva a) l’assemblea di classe in luogo del consiglio; b) l’istituzione del comitato studentesco, con funzione di rappresentanza unitaria degli studenti. Il comitato avrebbe dovuto esprimere parere vincolante sull’utilizzazione dei fondi disponibili per attività associative, culturali, sportive e ricreative; presentare un piano per attività elettive legate al processo educativo, che il consiglio di istituto avrebbe dovuto discutere e poi approvare; formulare un piano per l’utilizzazione delle strutture scolastiche in ore non di lezione in rapporto alle attività previste, da concordare con il consiglio di istituto; c) l’aumento dei poteri del consiglio di circolo o di istituto, quest’ultimo composto paritariamente da insegnanti, genitori e studenti. In particolare si richiedeva un potere deliberante del consiglio per l’istituzione del tempo pieno; la definizione di obiettivi generali e la formulazione di un parere obbligatorio - tenuto conto anche delle esigenze ambientali e del territorio – sulle iniziative di sperimentazione metodologico didattica previste dal dlgs 419/74; l’attribuzione al consiglio di competenze in materia di provvedimenti disciplinari, già attribuite alla giunta esecutiva; la possibilità per comuni e province di delegare ai consigli di circolo e di istituto compiti di piccola manutenzione, con relativi fondi.

¹¹⁰⁰ Anna Maria Conterno, *Poco spazio alla partecipazione*, «Riforma della scuola», XXVII (1981), n.2

Fgci. Il tentativo di D'Alema andava dunque incontro all'insuccesso politico determinato dai nuovi rapporti di forza parlamentari e dal clima con cui si erano chiusi gli anni Settanta. Tuttavia, nonostante la sostanziale scomparsa di un vero e proprio movimento studentesco, la mobilitazione aveva dimostrato che la Fgci, seppur depotenziata, era ancora una presenza importante nelle scuole. E segnalava l'indisposizione della gioventù del partito verso la politica delle larghe intese, così come era stata attuata nel 1976-79¹¹⁰¹.

Collocando l'Italia nel contesto internazionale, se gli anni Settanta si chiudevano con il tramonto della riforma *comprehensive* – frutto in ultima istanza della sconfitta della strategia politica del Pci –, gli anni Ottanta non si aprivano con una svolta di tipo neoliberale. Le caratteristiche del sistema politico italiano, e la presenza di una sinistra comunista, con proprie strutture nelle scuole, nel sindacato, e un peso elettorale ammontante a quasi un terzo dell'elettorato, avrebbero impedito un esito di questo tipo. Nonostante ciò le grandi ipotesi culturali di formazione del cittadino che avevano caratterizzato gli anni Settanta si spostavano sullo sfondo, e nuove questioni emergevano. In primo luogo quella del rapporto tra sistema formativo e sistema economico, un nodo che non era stato sciolto e che si ripresentava in forma nuova e più urgente. Altri problemi, con il primo intrecciati, avrebbero riguardato il rapporto tra centro e periferia del sistema scolastico, la relazione con la scuola privata e confessionale e il grado di permeabilità della scuola nei confronti delle esigenze del mercato e delle famiglie. Infine il tema del reclutamento, della formazione e dell'aggiornamento dei docenti, in una scuola ormai massificata e in un contesto caratterizzato dal pluralismo delle agenzie educative.

Oggi, lo storico non può non stupirsi della distanza che intercorre tra le proposte con cui il Pci di fine anni Settanta intese affrontare questi temi, e quelle che la sinistra post-comunista avrebbe effettivamente realizzato tra la fine degli anni '90 e gli anni 2000, da esse spesso molto lontane. Occorrerà un ulteriore sforzo di ricostruzione per comprendere le ragioni di tale percorso, rintracciare motivazioni, pentimenti e ripensamenti dei protagonisti e misurarne gli esiti reali.

¹¹⁰¹ Per Achille Occhetto, la sconfitta della proposta comunista in Senato era la prova di un «settarismo di stato», ossia di quella «mera occupazione del potere in cui si sostanzia la 'questione morale'». Achille Occhetto, *Le ragioni del voto*, «Riforma della scuola», XXVII (1981), n.11

Fonti

Fonti archivistiche

Archivio Centrale dello Stato Ministero dell'Interno Gabinetto, Archivio Generale, Fascicoli correnti (1971-75) Scuola-Milano, b. 459, f. 15620/49 Ministero della Pubblica Istruzione Direzione generale istruzione tecnica b. 4 Gabinetto Misasi b. 21 b. 41	ACS
Archivi Fondazione Gramsci Roma Archivio Partito Comunista Italiano Scuola e politica scolastica del Pci (raccolta)	Afgr Apc
Archivio "Il Sessantotto" di Firenze Fondo Movimento Studentesco	
Archivio Marino Raicich, Università di Siena, Biblioteca di area umanistica	Amr
Archivi Parlamentari Archivio Storico del Senato della Repubblica Archivio Storico della Camera dei Deputati	Ap
Archivio Storico Cgil Regionale Toscana Fondo contratti metalmeccanici s.2	

Periodici e bollettini

«Annali della Pubblica istruzione»
«Avanti!»
«Belfagor»
«Bollettino Ufficiale della Pubblica Istruzione»
«Corriere della Sera»
«Critica marxista»
«Educazione democratica»
«Formazione e lavoro»
«Futuribili»
«Il Contemporaneo»
«Il Giorno»
«Il Maestro oggi»
«il Manifesto»
«Il Mercurio»
«Il Mulino»
«Il Sole 24 ore»
«Il Popolo»
«Il Tempo»
«Inchiesta»
«L'Unità»
«L'Espresso»
«La Nazione»
«La Repubblica»
«La Stampa»
«La voce della scuola»
«La voce della scuola democratica»
«Lotta continua»
«Nuova generazione»
«Nuovo impegno»
«Politica ed economia»
«Quaderni di Rassegna sindacale»
«Quaderni piacentini»
«Rassegna sindacale»
«Rassegna Teologica»
«Riforma della scuola»
«Rinascita»
«Scuola democratica»
«Scuola e città»
«Scuola e professione»
«Società»
«Tuttoscuola»
«Vita»

Bibliografia

Letteratura, articoli in rivista, tesi di laurea e di dottorato

- AA. VV., *L'Italia repubblicana nella crisi degli anni settanta: atti del ciclo di convegni, Roma novembre e dicembre 2001*, 4voll., Soveria Mannelli, Rubbettino, 2003
- AA. VV., *I due bienni rossi del Novecento 1919-20 e 1968-69*, Roma, Ediesse, 2006
- AA. VV., *Lotta di classe nella scuola e movimento studentesco*, Milano, Sapere Edizioni, 1971
- Accornero, Aris, and Massimo Ilardi, a cura di, *Il Partito Comunista Italiano. Struttura e Storia Dell'organizzazione, 1921/1979*, «Annali Della Fondazione Giangiacomo Feltrinelli» XXI (1981), n.1, pp. 3-1212.
- Accornero, Aris, *La parabola del sindacato. Ascesa e declino di una cultura*, Bologna, Il Mulino, 1992
- Aga-Rossi, Elena, and Gaetano Quagliariello, a cura di, *L'altra faccia della luna: i rapporti tra PCI, PCF e Unione Sovietica*, Bologna, Il Mulino, 1997.
- Agosti, Aldo, *L'età dell'oro della storiografia sul partito comunista italiano (1960-1989)* in *Novant'anni dopo Livorno. Il PCI nella storia d'Italia*, a cura di Alexander Hobel e Marco Albeltaro, Roma, Editori Riuniti 2014, pp. 387-408
- . *Togliatti*. Torino: Utet, 1996.
- , *Storia del Partito Comunista italiano 1921-1991*, Laterza, Roma-Bari, 2000
- Aguzzi, Luciano, *Scuola studenti e lotta di classe. Un bilancio critico del movimento degli studenti medi dal '68 ad oggi*, Milano, Emme edizioni, 1976
- Ajello, Nello, *Intellettuali e Pci dal 1944 al 1958*, Laterza, Roma-Bari, 1997
- , *Il lungo addio. Intellettuali e Pci dal 1958 al 1991*, Laterza, Roma-Bari, 1997
- Alacevich, Franca, and Marcello Dei, *L'istituzione Riconsiderata. 105 Ricerche Sulla Scuola in Italia*, «Inchiesta», 1984, n.65
- Alamercery, Vincent, *L'historiographie Française de l'éducation: Essai de Cartographie de Ses Objets et de Ses Auteurs*, «Histoire de l'éducation», 2008, n.117, pp.97-116.
- Albertini, Pierre. *L'école en France du XIXe siècle à nos jours : de la maternelle à l'université*, Paris, Hachette supérieur, 2006.
- Alfieri, Fiorenzo. *Il mestiere del maestro: dieci anni nella scuola e nel movimento di cooperazione educativa*, Milano, Emme, 1974.
- Alicata, Mario, *La Riforma Della Scuola*. Roma, Editori Riuniti, 1956.
- Amato, Giuliano e Cafagna, Luciano, *Duello a sinistra: socialisti e comunisti nei lunghi anni '70*, Bologna, Il Mulino, 1982
- Ambrosoli, Luigi. *La scuola in Italia dal dopoguerra ad oggi*, Bologna, Il mulino, 1982.
- , *La scuola alla Costituente. Introduzione storica e testi*, Brescia, Paideia, 1987
- Amendola, Giorgio, *La crisi italiana*, Roma, Editori Riuniti, 1971
- , *Un'isola*, Milano, Rizzoli, 1980
- Andreotti, Giulio, *Diari. 1976-1979*, Rizzoli, 1981
- Andreucci, Franco, *Dream factory communism. Il destino dei simboli e l'iconografia del potere*, «Contemporanea», VII, agosto 2004, n.3, pp. 505-513

- Andry, Aurélie. *Was There an Alternative? European Socialists Facing Capitalism in the Long 1970s*, «European Review of History», XXVI, 2019, n.4
- Antonicecchi, Franco, a cura di, *Trent'anni di storia italiana (1915-1945): dall'antifascismo alla Resistenza. Lezioni con testimonianze presentate da Franco Antonicecchi*, Torino, Einaudi, 1961
- Arian Levi, Giorgina, et al. *I Lavoratori Studenti. Testimonianze Raccolte a Torino. Introduzione Di Vittorio Foa*, Torino, Einaudi, 1968.
- Armani, Barbara, *Italia anni Settanta. Movimenti, violenza politica e lotta armata tra memoria e rappresentazione storiografica*, «Storica», n. 32, anno XI, 2005
- Asaro Mazzola, Gigliola, *La scuola della resa. Controdizionario*, Roma, Armando, 1978
- Associazione di amicizia Italia-Urss, a cura di, *Scuola e pedagogia nell'URSS, Atti del Convegno di studi sulla scuola e la pedagogia sovietica*, Siena, 8-9 dicembre 1951
- Attal, Frédéric. *Histoire Des Intellectuels Italiens Au XXe Siècle : Prophètes, Philosophes et Experts*, Paris, Les Belles Lettres, 2013.
- , a cura di, *Les universités en Europe du XIIIe siècle a nos jours: espaces, modèles et fonctions : actes du colloque international d'Orléans, 16 et 17 octobre 2003*, Paris: Publications de la Sorbonne, 2005.
- Baldacci, Massimo. *Per un'idea di scuola: istruzione, lavoro e democrazia*. Milano: Franco Angeli, 2014.
- Baldissara, Luca. *Le radici della crisi: l'Italia tra gli anni Sessanta e Settanta / a cura di Luca Baldissara*, Roma: Carocci, 2001.
- . *L'insegnamento della storia contemporanea e le alterne vicende del manuale nell'Italia repubblicana* in *La Storia Contemporanea Tra Scuola e Università. Manuali, Programmi, Docenti*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2004, pp. 37–59
- . *Tra Governo e Opposizione. Il Ruolo Del PCI Nella Costruzione Della Democrazia in Italia*, in *Il Pci nell'Italia repubblicana (1943-1991)*, Roma, Carocci, 2001.
- Bandini, Gianfranco, and Simonetta Polenghi. *Enlarging one's vision: strumenti per la ricerca educativa in ambito internazionale / a cura di G. Bandini e S. Polenghi*. Milano, EDUCatt, 2015.
- , *The History of Education in Its Own Light: Signs of Crisis, Potential for Growth*, «Espacio, Tiempo y Educación», III (2016), n.1, pp.3-20
- Barbagallo, Francesco. *Enrico Berlinguer, Il Compromesso Storico e l'alternativa Democratica*, «Studi Storici», XLV, ottobre – dicembre 2004, n.4, pp.939-949
- . *Il Pci Dal Sequestro Di Moro Alla Morte Di Berlinguer*, «Studi Storici», XLII, ottobre-dicembre 2001, n.4, pp.837-883
- . *Storia dell'Italia repubblicana*. Torino: G. Einaudi, 1995.
- Barbagli, Marzio. *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia (1859-1973)*, Bologna, Il mulino, 1976.
- Barbagli, Marzio, and Marcello Dei. *Le vestali della classe media: ricerca sociologica sugli insegnanti*, Bologna, Il mulino, 1969.
- Barca, Luciano, *Cronache dall'interno del vertice del Pci*, 3voll., Soveria Mannelli, Rubbettino, 2005
- Bellassai, Sandro, *La morale comunista. Pubblico e privato nella rappresentazione del Pci*, Carocci, Roma, 2000
- Barillà, Giuseppe, *Un futuro per l'università italiana*, Bari, Laterza, 1961

- Bellina, Luisa, Alfiero Boschiero, and Alessandro Casellato, *Quando La Scuola Si Accende. Innovazione Didattica e Trasformazione Sociale Negli Anni Sessanta e Settanta*, «Venetica», 2012, n.2
- Bello, Francesco. *Fabio Luca Cavazza e Il Veto Americano Nella Formazione Del Centrosinistra Italiano*, «Il Mulino», agosto 2015, n.2, pp.189-200
- Bellofiore, Riccardo, *I lunghi anni Settanta*, in Luca Baldissara (a cura di), *Le radici della crisi: l'Italia tra gli anni Sessanta e Settanta*, Roma, Carocci, 2001, pp.70-93
- Berardi, Roberto. *La scuola nella prima Repubblica: dai taccuini di un ispettore centrale*. Roma: Armando, 2001.
- Berlinguer, Enrico, *Austerità, occasione per trasformare l'Italia*. Roma: Editori riuniti, 1977.
- , *Il Pci e la crisi italiana, Rapporto e conclusioni alla riunione plenaria del Comitato Centrale del Pci, Roma 18-20 ottobre 1976*, Editori Riuniti, 1976
- , *Per il socialismo nella pace e nella democrazia in Italia e in Europa, Relazione al XV Congresso del Pci, 3 aprile 1979*, Roma, Editori Riuniti, 1979
- Berlinguer, Giovanni, *Dieci anni dopo. Cronache culturali 1968-1978*, Bari, De Donato, 1978
- Bertin, Giovanni Maria, Aldo Visalberghi, and Salvatore Valitutti. *La scuola secondaria superiore in Italia*. Roma: Armando, 1971.
- Bertoni Jovine, Dina, *Storia della scuola popolare in Italia*, Torino, Einaudi, 1953
- , Dina, *La scuola italiana dal 1870 ai giorni nostri*, Roma, Editori Riuniti, 1958
- , *La scuola elementare come scuola integrata in AA.VV., Maestro e scuola nella società moderna*, Roma, Armando, 1965
- Bertucelli, Lorenzo, *La gestione della crisi e la grande trasformazione (1973-1985)*, in Pepe, Adolfo [a cura di], *Storia del sindacato in Italia nel '900, vol. IV, Il sindacato nella società industriale*, Roma, Ediesse, 2008
- Betti, Daniela, *Il partito editore. Libri e lettori nella propaganda culturale del Pci*, «Italia contemporanea», 1989, n.175, pp.53-74
- Bianchi, Angelo, Luciano Pazzaglia, and Roberto Sani. *Scuola e società nell'Italia unita : dalla Legge Casati al centro-sinistra*. Paedagogica. Brescia: La scuola, 2001.
- Bianchi, Patrizio. *P. BIANCHI, Nello Specchio Della Scuola. Quale Sviluppo per l'Italia*. Bologna: Il Mulino, 2020.
- Biasini, Oddo, *La scuola secondaria superiore: ipotesi di riforma*, Roma, Edizioni della Voce, 1973
- Bini, Giorgio, *La pedagogia attivistica in Italia*, Roma, Editori riuniti, 1973.
- (a cura di), *Didattica delle 150 ore*, Torino, Einaudi, 1975
- Boato, Marco, *Il lungo '68 in Italia e nel Mondo*, Brescia, La Scuola, 2018
- Borghesi, Lamberto, *Le scuole e l'educazione a Ivrea*, in G. Cives, *Cento anni di scuola dall'unità ad oggi*, Roma, Armando, 1967
- Bottani, Norberto. *Requiem per la scuola? ripensare il futuro dell'istruzione*. Bologna, Il mulino, 2013.
- Bourdieu, Pierre e Passeron, Jean-Claude, *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Minuit, Paris, 1970
- Breccia, Alessandro. *Le istituzioni universitarie e il Sessantotto / a cura di Alessandro Breccia*, Bologna: CLUEB, 2013.
- Brint, Steven. *Scuola e società / Steven Brint ; edizione italiana a cura di Marzio Barbagli.*, Bologna, Il mulino, 1999.

- Brizzi, Gian Paolo, Piero Del Negro, and Andrea Romano. *Storia delle università in Italia / a cura di Gian Paolo Brizzi, Piero Del Negro, Andrea Romano*. Messina: Sicania, 2007.
- Brizzi, Riccardo, and Stefano Cavazza, *Il Pci e La Televisione Nella Società Dei Consumi (1954-1973)*, In *Consumi e Politica Nell'Italia Repubblicana*, Bologna: il Mulino, 2013, pp. 105–28.
- Brown, Phillip. *The 'Third Wave': Education and the Ideology of Parentocracy*, «The British Journal of Sociology of Education», XI, 1990, n.1, pp.65-86
- Bull, Martin J. *Whatever Happened to Italian Communism? Explaining the Dissolution of the Largest Communist Party in the West*, «West European Politics» 14, no. 4 (October 1, 1991): 96–120
- Bürgi, Regula. *Systemic Management of Schools: The OECD's Professionalisation and Dissemination of Output Governance in the 1960s*, «Paedagogica Historica» 52, no. 4 (July 3, 2016): 408–22.
- Cafagna, Luciano. *C'era una volta ...: riflessioni sul comunismo italiano / Luciano Cafagna*. I Grilli Marsilio. Venezia: Marsilio, 1991.
- . *La grande slavina: l'Italia verso la crisi della democrazia / Luciano Cafagna*. I Grilli. Venezia: Marsilio Editori, Marsilio, 1993.
- Cafagna, Luciano, and Giuliano Amato. *Duello a Sinistra. Socialisti e Comunisti Nei Lunghi Anni '70*. Bologna: Il Mulino, 1982
- Cagliari, Paola, Marina Castagnetti, Claudia Giudici, Carlina Rinaldi, Veà Vecchi, and Peter Moss. *Loris Malaguzzi and the Schools of Reggio Emilia: A Selection of His Writings and Speeches, 1945-1993*. Routledge, New York, 2016.
- Cambi, Franco, *John Dewey in Italia. L'operazione de La Nuova Italia Editrice: Tra Traduzione, Interpretazione e Diffusione*, «Espacio, Tiempo y Educación», III, 2016, n.2, pp.89-99
- . Cambi, Franco, and Maura Striano. *John Dewey in Italia: la ricezione/ripresa pedagogica : letture pedagogiche / a cura di Franco Cambi, Maura Striano*, Napoli: Liguori, 2010.
- Camboni, Gianfranco, and Danilo Samsa. *PCI e movimento degli studenti, 1968-1973: ceti medi e strategie delle riforme*. De Donato, 1975.
- Canestri, Giorgio. *L'ombra Della Minerva. Appunti Sulla Gestione Della Scuola Negli Ultimi Quarant'anni*. In *La Scuola Italiana Dal 1945 al 1983, a Cura Di Mario Gattullo e Aldo Visalberghi*. Scandicci: La Nuova Italia, 1986.
- Casalini, Maria, *Il dilemma delle comuniste. Politiche di genere della sinistra nel secondo dopoguerra*, in Filippini, N.M. e Scattigno, A., a cura di, *Una democrazia incompiuta. Donne e politica dall'Ottocento ai giorni nostri*, Franco Angeli, Milano 2007
- Casella, Mario |. *Cattolici e costituente: orientamenti e iniziative del cattolicesimo organizzato, 1945-1947 / Mario Casella*. Studi e ricerche dell'Istituto di storia della facoltà di magistero dell'Università di Perugia 4. Perugia, Napoli Perugia: Edizioni scientifiche italiane, Edizioni scientifiche italiane Università degli studi, 1987.
- Cassaigne, Philippe, *Les années 1970. Fin du monde et origine de notre modernité*, Paris, Armand Colin, 2008
- Cassata, Francesco. *Le Due Scienze. Il "Caso Lysenko" in Italia*. Torino: Bollati Boringhieri, 2008.
- . *L'Italia Intelligente. Adriano Buzzati-Traverso E il Laboratorio Internazionale Di Genetica e Biofisica(1962-69)*. Roma: Donzelli Editore, 2013.

- . *The Italian Communist Party and the 'Lysenko Affair' (1948-1955)*, «Journal of the History of Biology», XLV, 2012, n.3, 469–98.
- Catarsi, Enzo. *Bruno Ciari tra politica e pedagogia / a cura di Enzo Catarsi*. Educatori antichi e moderni 0487. Scandicci: La nuova Italia, 1992.
- . *'Società' e La 'Provincia Pedagogica.'* In *Educazione e Pedagogia in Italia Nell'età Della "Guerra Fredda" (1948-1989)*, Trieste: Edizioni goliardiche, 1999, pp. 187–200
- . *L'asilo e la scuola dell'infanzia: storia della scuola «materna» e dei suoi programmi dall'Ottocento ai giorni nostri*, La Nuova Italia, Firenze, 2000
- Catarsi, Enzo, Cesare Luporini, Centro studi "Bruno Ciari", *Un uomo del Rinascimento: il posto di Lucio Lombardo Radice nella scuola e nella cultura italiana*. Milano: F. Angeli, 1984.
- Causarano, P., L. Falossi, and P. Giovannini. *Mondi operai, culture del lavoro e identità sindacali. Il Novecento italiano*. Roma: Ediesse, 2008.
- Causarano, Pietro. *La Formazione Degli Insegnanti in Italia -.* Accessed July 4, 2016, <https://www.sissco.it/download/pubblicazioni/Causarano.pdf>
- . *La professionalità contesa: cultura del lavoro e conflitto industriale al Nuovo Pignone di Firenze*. Milano: F. Angeli, 2000.
- . *Mestiere, Professione o Funzione? Gli Insegnanti*. In *Mondi Operai, Culture Del Lavoro e Identità Sindacali. Il Novecento Italiano*. Roma: Ediesse, 2008.
- . *Riforme Senza Storia. Insegnanti Di Storia e Reclutamento Professionale Nella Scuola Italiana All'inizio Del Millennio*, «Italia Contemporanea», 2018, n.286
- . *Unire La Classe, Valorizzare La Persona. L'inquadramento Unico Operai-Impiegati e Le 150 Ore per Il Diritto Allo Studio*, «Italia Contemporanea», August 2015, n.278, pp.224-246
- Causarano, Pietro, and Gilda Zazzara. *Le 150 Ore Del Veneto*, «Venetica», 2015, n.31
- Cavallera, Hervé A., ed. *La ricerca storico-educativa oggi: un confronto di metodi, modelli e programmi di ricerca*. Lecce ; Rovato: Pensa multimedia, 2013.
- Cavazza, Stefano, *Consumi e politica nell'Italia repubblicana*, Bologna, Il Mulino, 2013
- CGIL-CISL-UIL, *La contrattazione nell'industria. Atti del seminario unitario CGIL-CISL-UIL. Ariccia 14- 16 dicembre 1971*, Roma, Seusi, 1972
- Charnitzky, Jürgen. *Fascismo e scuola: la politica scolastica del regime, 1922-1943*, Scandicci, Firenze, La Nuova Italia, 1996.
- Chesi, Sandro. *Il PCI e Le Scuole Dell'infanzia in Emilia Romagna*, «Rassegna Di Teologia», XVIII (1977), no. 2
- Chiama, Antonietta et al., *Chi insegna a chi? Cronache della repressione nella scuola*, Torino: Einaudi, 1972.
- Chiarante, Giuseppe. *La Rivolta Degli Studenti*. Roma: Editori Riuniti, 1968.
- . *Dal tramonto del centrismo al compromesso storico*, Carocci, Roma, 2007
- . *La fine del Pci: dall'alternativa democratica di Berlinguer all'ultimo congresso*, Roma, Carocci, 2009
- Chiarante, Giuseppe et al., *Riforma e democrazia nella scuola*, Roma, Editori Riuniti, 1973
- Chiarante, Giuseppe, and Aldo Tortorella. *Per La Riforma Universitaria*. Roma: Editori Riuniti, 1976.
- Chiarante, Giuseppe e Aldo Tortorella, *Gli insegnanti e la riforma*, Roma, Editori Riuniti, 1976

- Chiarenza, Carlo, and William L. Vance. *Immaginari a confronto: i rapporti culturali tra Italia e Stati Uniti: la percezione della realtà fra stereotipo e mito*, Venezia: Marsilio, 1992.
- Chiosso, Giorgio. *I cattolici e la scuola dalla Costituente al Centro-sinistra*, Brescia, La scuola, 1988.
- . *Movimento Operaio, Sindacati e Scuola*. La Scuola, 1979.
- . *Scuola e partiti tra contestazione e decreti delegati*. La scuola, 1977.
- Chiosso, Giorgio, and Roberto Sani. *DBE: dizionario biografico dell'educazione, 1800-2000 / a cura di Giorgio Chiosso e Roberto Sani*. Grandi opere <Bibliografica> 13. Milano: Editrice Bibliografica, 2014.
- Ciari, Bruno, *Le nuove tecniche didattiche*, Roma, Editori Riuniti, 1961
- Ciari Bruno e Alberto Alberti (a cura di), *La grande disadattata*, Roma, Editori Riuniti, 1972
- Cives, Giacomo. *La scuola italiana dall'unità ai nostri giorni / a cura di Giacomo Cives*. Educatori antichi e moderni 446. Firenze, Scandicci: La nuova Italia, La Nuova Italia, 1990.
- . *Tristano Codignola politico innovatore / Giacomo Cives*. Firenze: La nuova Italia, 1993.
- Commissione alleata, ed. *La politica e la legislazione scolastica in Italia dal 1922 al 1943: con cenni introduttivi sui periodi precedenti e una parte conclusiva sul periodo post-fascista*. Milano: Garzanti, 1947.
- Cobalti, Antonio. *Globalizzazione e istruzione / Antonio Cobalti*. Saggi <il Mulino> 657. Bologna: Il Mulino, 2006.
- Codignola, Tristano. *Nascita e morte di un piano: tre anni di battaglia per la scuola pubblica / Tristano Codignola*, Firenze: La nuova Italia, 1962.
- Colarizi, Simona, *I Partiti Politici Di Fronte al Cambiamento Del Costume*, In *Il Miracolo Economico Italiano (1958-1963)*, 225–47. Bologna: Il Mulino, 2006.
- Colarizi, Simona, *Storia dei partiti nell'Italia Repubblicana*, Laterza, Roma-Bari, 1994
- Colozza, Roberto. *Repubbliche rosse: i simboli nazionali del Pci e del Pcf, 1944-1953 / Roberto Colozza*. Passato futuro 12. Bologna: CLUEB, 2009.
- Comitato di studio dei problemi dell'università italiana, *Una politica per l'università : atti del convegno di Bologna del 2-4 aprile 1960 /*. Problemi della società italiana 16. Bologna: Il mulino, 1961.
- Comune di Bologna, Centro Bruno Ciari, *Per la ricostruzione della scuola di base*, Bologna, Poligrafici Luigi Parma, 1973
- Comune di Bologna-Assessorato alla Pubblica Istruzione, *Orientamenti di lavoro per la scuola a tempo pieno, i doposcuola, il gioco e le vacanze*, Bologna, s.n., 1972.
- Comune di Modena, *Documenti della scuola a pieno tempo: anno scolastico 1971-72*, Modena, Cooptip, 1972
- Conti, Achille. *Gli studi sul comunismo italiano. Un bilancio storiografico a venticinque anni dalla fine del PCI*, «Mondo Contemporaneo», 2015, n.3, pp.121-137
- Consiglio cittadino comitati Scuola-Società (già genitori-insegnanti) Bologna, *Atti del convegno di studio su La scuola a tempo pieno: Bologna 15-16-17; marzo 1968*, Bologna, Aldini-Valeriani, 1968
- Courtois, Stéphane, and Marc Lazar. *Histoire Du Parti Communiste Français*. Seconde édition mise à jour. Presses universitaires de France, 1995.

- Cowen, Robert, Andreas M. Kazamias, and Elaine Unterhalter. *International Handbook of Comparative Education / Editors Robert Cowen and Andreas M. Kazamias*, Dodrecht: Springer, 2009.
- Crainz, Guido, *Il Paese Mancato. Dal Miracolo Economico Agli Anni Ottanta*. Roma: Donzelli editore, 2003.
- . *La «stagione Dei Movimenti»: Quando i Conti Non Tornano*, «Meridiana», (2000), no.38/39, pp.127–49.
- . *Storia Del Miracolo Economico*. Roma: Donzelli, 1996.
- Crapis, Giandomenico. *Il Frigorifero Del Cervello. Il Pci e La Televisione Da “Lascia o Raddoppia?” Alla Battaglia Contro Gli Spot*. Roma: Editori Riuniti, 2002.
- Craveri, Piero. *Storia d’Italia (Diretta Da G.Galasso). Volume Ventiquattresimo. La Repubblica Dal 1958 al 1992*. Torino: Utet, 1995.
- Crivellari, Claudio. *Professori nella scuola di massa. Dalla crisi del ruolo alla formazione universitaria*. Armando Editore, 2004.
- D’Adamo, Simone, *Bruno Ciari e il Movimento di cooperazione educativa. La Pedagogia Popolare e Il Rinnovamento Didattico*, Università di Roma Tre. Corso di laurea in Scienze dell’Educazione, 2016.
- D’Amico, Nicola, and Giuseppe Tognon. *Storia e storie della scuola italiana : dalle origini ai giorni nostri*. Bologna: Zanichelli, 2010.
- D’Ascenzo, Mirella, *Le scuole per l’infanzia del Comune di Bologna e lo sviluppo del metodo Montessori nel secondo dopoguerra. Seconda parte*, «Infanzia», 4 (2010), pp. 270-273
- De Felice, Franco, *Doppia lealtà e doppio Stato*, «Studi storici», XXX (1989), n.3, pp.493-563
- De Giorgi, Fulvio. *La Rivoluzione Transpolitica. Il ’68 e Il Post-’68 in Italia*. Roma: Viella, 2020.
- De Giorgi, Fulvio, Angelo Gaudio, and Fabio Pruneri, eds. *Manuale di storia della scuola italiana: dal Risorgimento al 21. secolo*. Brescia: Scholé, 2019.
- De Luna, Giovanni. *Le ragioni di un decennio: 1969-1979: militanza, violenza, sconfitta, memoria*. Milano: Feltrinelli, 2009.
- De Luna, Giovanni, *Interpretazioni della rivolta* in T. D’amico, *Gli anni ribelli 1968-1980*, Roma, Editori Riuniti, 1998
- De Negri, Felicita. *Agitazioni e Movimenti Studenteschi Nel Primo Dopoguerra in Italia*, in «Studi Storici» XVI(1975), n.3, pp.733–63.
- De Vivo, Francesco, and Giovanni Genovesi. *Cento anni di Università: l’istruzione superiore in Italia dall’unità ai nostri giorni : atti del III Convegno nazionale, Padova, 9-10 novembre 1984 / a cura di Francesco De Vivo e Giovanni Genovesi*. Frontiere dell’educazione 1. Napoli: Edizioni scientifiche italiane, 1986.
- Degl’Innocenti, Maurizio. *Il mito di Stalin: comunisti e socialisti nell’Italia del dopoguerra / Maurizio Degl’Innocenti*, Manduria, Lacaïta, 2005.
- Dei, Marcello. *La scuola in Italia*. 4. ed. aggiornata. Farsi un’idea 16. Bologna: Il Mulino, 2012.
- , *Cambiamento senza riforma: la scuola secondaria superiore negli ultimi trent’anni*, in Simonetta Soldani e Gabriele Turi, a cura di, *Fare gli italiani: scuola e cultura nell’Italia contemporanea*, Bologna, il Mulino, 1993
- Dekker, Jeroen J. H., and Frank Simon, *Shaping the History of Education? The First 50 Years of Paedagogica Historica – Introduction*, «Paedagogica Historica», L, November 2, 2014, n.6, pp.707–16

- Delai, Nadio, *Tra scuola e lavoro. Corsi 150 ore e nuove strategie educative*, Marsilio, Venezia, 1977
- Della Porta, Donatella. *Movimenti Collettivi e Sistema Politico in Italia : 1960-1995*. Roma: Laterza, 1996.
- De Vito, Christian G. *Mondo operaio e cristianesimo di base: l'esperienza dell'Isolotto di Firenze / Christian G. De Vito ; prefazione di Enzo Mazzi ; postfazioni di Domenico Maselli e Alessio Gramolati*, Roma: Ediesse, 2011.
- Di schiena, Natale, and Mario Mascellani, *Per Una Storia Della Politica Scolastica Della CGIL 1945-1973*, «Quaderni Di Rassegna Sindacale», XIII, April 1975, n.52-3, pp.132-147
- Dominique, Julia, *Riflessioni sulla recente storiografia dell'educazione in Europa: per una storia comparata delle culture scolastiche*, in «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche»(1996), n.3, pp. 119-147
- Droux, Joëlle, and Rita Hofstetter. *Going International: The History of Education Stepping beyond Borders*, «Paedagogica Historica», L, (March 4, 2014), n.1/2, pp. 1–9
- Edwards, Phil. *Rejecting All Adventurism': The Italian Communist Party and the Movements of 1972-9*, «Twentieth Century Communism», 2011, pp.14-37
- Eichengreen, Barry J., *The European economy since 1945: coordinated capitalism and beyond*, Princeton, Princeton University Press, 2010
- Einaudi, Luigi, *Prediche inutili*, Torino, Einaudi, 1962
- Eley, Geoff, *Forging democracy, the history of the Left in Europe, 1850-2000*, Oxford, Oxford University Press, 2002.
- Emiliani, Vittorio. *Cinquattottini. L'Unione Goliardica Italiana e La Nascita Di Una Classe Dirigente*. Venezia: Marsilio, 2016.
- Ethuin, Nathalie, *A l'école Du Parti l'éducation et La Formation Des Militants et Des Cadres Au Parti Communiste Français (1970-2003)*, Thèse de Doctorat, Université de Lille 2, 2003
- Falasci, Giovanni et al., *Le memorie interroganti di Rossana Rossanda. Interventi di Aldo Agosti, Giovanni Falasci, Simonetta Soldani, Stuart Woolf*, «Passato e presente», 2006, n.69
- Falciola, Luca, *Il movimento del 1977 in Italia*, Roma, Carocci, 2015
- Favretto, I. *The Long Search for a Third Way: The British Labour Party and the Italian Left Since 1945*. Springer, 2002.
- Ferguson, Niall, *Introduction: Crisis, what crisis ? The 1970s and the shock of the global*, in Niall Ferguson, a cura di, *The shock of the global: the 1970s in perspective*, Cambridge, The Belknap Press of Harvard University, 2010
- Ferrara Salute, Giovanni, and Monica Galfré. *Marino Raicich: intellettuale di frontiera*, Firenze, Olschki, 2000.
- Fiocca, Giorgio, *Storia della scuola, le istituzioni educative e la Confindustria*, Roma, Sipi, 1994
- Fiorentini, Elisabetta, *Scuola addio! lettera ai genitori delegati*, Roma, Armando, 1975
- Flores, Marcello e De Bernardi, Alberto, *Il Sessantotto*, Bologna, Il Mulino, 1998
- Flores, Marcello e Gallerano Nicola, *Sul Pci. Un'interpretazione storica*, Il Mulino, Bologna, 1992
- Flores, Marcello e Gozzini, Giovanni, *1968: un anno spartiacque*, Bologna, Il Mulino, 2018
- Fofi, Goffredo, *il '68 senza Lenin. Ovvero: la politica ridefinita*, Roma, Edizioni e/o, 1998

- Fondazione RES, and Gianfranco Viesti. *Università in Declino. Un'indagine Degli Atenei Da Nord a Sud*. Roma: Donzelli, 2016.
- Forbice, Aldo. *La Federazione CGIL-CISL-UIL Fra Storia e Cronaca. Inchiesta Sul Movimento Sindacale*. Verona: Bertani Editore, 1973.
- Forgacs, David. *The Italian Communist Party and Cultur*, In *Culture and Conflict in Postwar Italy*, edited by Zygmunt G. Barański and Robert Lumley, 97–114. University of Reading European and International Studies. Palgrave Macmillan UK
- Fornaca, Remo. *I problemi della scuola italiana dal 1943 alla Costituente / Remo Fornaca*. Roma, Armando, 1972
- Franchi, Paolo. *L'organizzazione Giovanile. 1968/1979*, in Accornero Aris e Ilardi Massimo, a cura di, *Il Partito Comunista Italiano. Struttura e Storia Dell'organizzazione, 1921/1979*, in «Annali Della Fondazione Giangiacomo Feltrinelli», 1982, n.1
- Francioni, Gianni. *L'Officina Gramsciana: ipotesi sulla struttura dei "Quaderni del carcere"* Napoli: Bibliopolis, 1984
- Froio, Felice, *Università, mafia e potere. Storia incredibile di una riforma*, Firenze, La Nuova Italia, 1973
- Gabusi, Daria. *La svolta democratica nell'istruzione italiana: Luigi Gui e la politica scolastica del Centro-sinistra*, Brescia: La scuola, 2010.
- Galfré, Monica. *Il Lungo Ottocento Dell'Università Nell'Italia Unita*, «Contemporanea», no. 2/2002 (2002).
- . *La Scuola è Il Nostro Vietnam. Il '68 e l'istruzione Secondaria Italiana*. Roma: Viella, 2019.
- . *L'insostenibile leggerezza del '77. Il trentennale tra nostalgia e demonizzazioni*, «Passato e presente», 2008, n.75
- . *Tutti a scuola!: l'istruzione nell'Italia del Novecento / Monica Galfré*. Freccie. Roma: Carocci, 2017.
- . *Una Riforma Alla Prova. La Scuola Media Di Gentile e Il Fascismo*. Milano: Franco Angeli, 2000.
- , *La lotta armata. Forme, tempi, geografie*, in S. Neri Serneri, a cura di, *Verso la lotta armata. La politica della violenza nella sinistra radicale degli anni Settanta*, Bologna, Il Mulino, 2012
- Galli Della Loggia, Ernesto. *L'aula vuota: come l'Italia ha distrutto la sua scuola*. Venezia : [Milano]: Marsilio ; Feltrinelli, 2020.
- Gattullo, Mario, *Scolarizzazione, selezione e classi sociali tra scuola secondaria superiore e università. Le indagini speciali ISTAT*, in «Scuola e città», n. 1, gennaio 1989
- , a cura di, *Documenti sulla scuola*, 3 voll., Bologna, Cooperativa libreria universitaria, 1972-1975
- Gattullo, Mario e Visalberghi Aldo, a cura di, *La Scuola Italiana Dal 1945 al 1983*. Scandicci: La Nuova Italia, 1986.
- Gaudio, Angelo. *La Politica Scolastica Dei Cattolici: Dai Programmi All'azione Di Governo, 1943-1953*. Brescia: La Scuola, 1991.
- , *Scuola, Chiesa e fascismo: la scuola cattolica in Italia durante il fascismo, (1922-1943)*, Brescia: Editrice La Scuola, La scuola, 1995.
- Gentiloni Silveri, Umberto, *L'Italia sospesa. La crisi degli anni Settanta vista da Washington*, Torino, Einaudi, 2009

- Ghini, Celso, *Gli iscritti al partito e alla Fgci*, in *Il Partito comunista italiano. Struttura e storia dell'organizzazione 1921/1979*, «Annali della Fondazione Giangiacomo Feltrinelli», XXII (1982), n.1, pp.227-292
- Ghione, Paola e Grispiigni, Marco, *Giovani prima della rivolta*, Manifestolibri, Roma, 1998.
- Giachetti, Diego, *Oltre il Sessantotto, prima durante e dopo il movimento*, Pisa, BFS Edizioni, 1998
- , *Un Sessantotto e tre conflitti: generazione, genere, classe*, Pisa, BFS edizioni, 2008
- , *Il '68 in Italia: le idee, i movimenti, la politica*, Pisa, BFS, 2018
- Gianfagna, Andrea, a cura di, *Gli uomini e le donne della Cgil. Le Segreterie confederali, delle Federazioni nazionali di categoria, delle Cgil regionali, delle Camere del Lavoro*, Roma, Ediesse, 2007
- Ginsborg, Paul. *Storia d'Italia dal dopoguerra a oggi*. Torino: Einaudi, 1989.
- Ginsborg, Paul, and Alfredo Tutino, *Le Riforme Di Struttura Nel Dibattito Degli Anni Cinquanta e Sessanta*, «Studi Storici», XXXIII, no. 2/3 (1992): 653–68.
- Giovagnoli, Agostino. *Gli Anni Settanta e La Storiografia Sull'Italia Repubblicana*, «Contemporanea», XLVIII, no. 1 (2010).
- Giovannini, Fabio. *I comunisti e l'università: il PCI e la questione universitaria dalla Costituente agli anni Ottanta*, Bari: Dedalo, Dadalo, 1983.
- Giovagnoli, Agostino, a cura di, *Interpretazioni della Repubblica*, Il Mulino, Bologna 1998
- Giugni, Gino, *Il sindacato fra contratti e riforme, 1969-73*, De Donato, Bari, 1973
- , *Stato sindacale, pansindacalismo, supplenza sindacale*, in «Politica del diritto», 1970, n.1
- Gonella, Guido. *Principi di un Ordine Sociale. Note ai Messaggi di S.S. Pio XII*, Città' del Vaticano: TipPoliglotta Vaticana, 1944.
- Governali, Luciano. *L'università Nei Primi Quarant'anni Della Repubblica Italiana 1946-1986*. Bologna: Il Mulino, 2018.
- Gozzar, Giovanni. *Rapporto sulla secondaria: la riforma degli istituti secondari superiori nel dibattito politico e culturale dal 1950 al 1973*. Roma: Coines, 1973.
- . *I cattolici e la scuola*, Firenze: Vallecchi, 1964.
- Gozzar, Giovanni, and Aldo Moro. *Sviluppo della scuola e piano decennale*. Roma: Unione cattolica italiana insegnanti medi, 1959.
- Gozzini, Giovanni e Fumian, Carlo, *I terrorismi italiani degli anni '70 e '80*, «Passato e presente», 2015
- Gramsci, Antonio. *Quaderni Del Carcere*. Torino: Einaudi, 1975.
- Gramsci, Antonio, and Mario Alighiero Manacorda. *L'alternativa Pedagogica*. Roma: Editori Riuniti university press, 2012.
- Gramsci, Antonio, and Giovanni Urbani. *La formazione dell'uomo: scritti di pedagogia*. Roma: Editori Riuniti, 1967.
- Graziosi, Andrea. *L' università per tutti: riforme e crisi del sistema universitario italiano*, Bologna: Il Mulino, Il mulino, 2010.
- Green, Andy, John Preston, and Jan Germen Janmaat. *Education, Equality and Social Cohesion. A Comparative Analysis*. New York: Palgrave Macmillan, 2006.
- Grispiigni, Marco, *1977*, Roma, Manifestolibri, 2006
- , *Oltre il '68. Per una periodizzazione della stagione dei movimenti in Italia*, in *Per il Sessantotto. Studi e ricerche*, a cura di Diego Giachetti, Pistoia, Associazione Centro di documentazione, 1998, p. 43-48

- Gruppo di Firenze, *Contro il declino dell'Italiano a scuola. Lettera aperta di 600 docenti universitari*, Accessed February 4, 2017. <http://gruppodifirenze.blogspot.com/2017/02/contro-il-declino-dellitaliano-scuola.html>.
- Gualtieri, Roberto, a cura di, *Il PCI nell'Italia repubblicana, 1943-1991*. Roma: Carocci, 2001.
- Guiat, Cyrille. *The French and Italian Communist Parties: Comrades and Culture*. Psychology Press, 2003.
- Guida, Giuseppe, *Ciclostilato in Proprio: Ameni Inganni E Mediocri Utopie: Illusioni E Disillusioni Di Un Militante Del Movimento Studentesco Fiorentino Degli Anni Settanta*, ultimo accesso 2 dicembre 2020, <http://ciclostilatoinproprio.blogspot.it/p/ameni-inganni-e-mediocri-utopie.html>.
- Gundle, Stephen. *I comunisti italiani tra Hollywood e Mosca: la sfida della cultura di massa, 1943-1991*, Firenze: Giunti, 1995.
- . *Immagini Della Prosperità*, In *Il Pci Nell'Italia Repubblicana (1943-1991)*, 253–84. Carocci, 2001.
- Harbison, Frederick, and Charles A. Myers. *Education, Manpower, and Economic Growth: Strategies of Human Resource Development*. New York: McGraw - Hill, 1964.
- Haydn, Terry. *The Strange Death of the Comprehensive School in England and Wales, 1965–2002*, «Research Papers in Education», XIX, December 2004, n.4
- Henkens, Bregt. *The Rise and Decline of Comprehensive Education: Key Factors in the History of Reformed Secondary Education in Belgium, 1969–1989*, «Paedagogica Historica», XLI, April 2004, n.1/2
- Höbel, Alexander. *Il Pci Di Longo e Il '68 Studentesco*, «Studi Storici», XLV, (2004), n.2, pp. 419–59.
- Höbel, Alexander. *Il Pci Di Luigi Longo (1964-1969)*. Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane, 2010.
- . *Pci, Centro-Sinistra, Programmazione Democratica. Come Incidere Nella Realtà Stando All'opposizione*, In *Novant'anni Dopo Livorno. Il Pci Nella Storia d'Italia. A Cura Di Alexander Hobel e Marco Albeltaro*. Roma: Editori Riuniti, 2014.
- . *Pci, Riforme, Welfare Tra Anni '60 e '70*, Relazione ai Cantieri di storia SISCO, nell'ambito del panel “La costruzione dello stato sociale italiano nel contesto europeo” (Viterbo, 16 settembre 2015)
- . *Il PCI e il 1956. Scritti e documenti dal XX Congresso ai fatti d'Ungheria*, Città del Sole, Reggio Calabria, 2006
- Höbel, Alexander e Tiné, Salvatore, *Palmiro Togliatti e il comunismo nel Novecento*, Carocci, Roma 2016
- Hobsbawm, Eric J. *Il secolo breve*, Milano: BUR, Biblioteca universale Rizzoli, Rizzoli, 2000.
- Horn, Gerd-Rainer. *The Spirit of '68: Rebellion in Western Europe and North America, 1956-1976*. Oxford, New York: Oxford University Press, 2007.
- Huntington, Samuel P., *The Third Wave. Democratization in the late Twentieth Century*, Norman, University of Oklahoma press, 1991
- Ignazi, Piero, *Il polo escluso*, Bologna, Il Mulino, 1989
- Illuminati, Gabriello e Sylos Labini, Paolo, *Proposte la riforma universitaria*, Milano, Edizioni di Comunità, 1970

- Ingrao, Pietro, *Le cose impossibili. Un'autobiografia raccontata e discussa con Nicola Tranfaglia*, Editori Riuniti, Roma, 1990
- Intravaia, Salvo. *L'Italia che va a scuola. Saggi tascabili Laterza 364*. Roma Bari: GLF editori Laterza, 2012.
- Ippolito, Felice, *Università: crisi senza fine*, Milano, I libri de L'Espresso, 1978
- Istat, *L'Italia in 150 anni: sommario di statistiche storiche 1861-2010, Cap. VII, Istruzione*, Roma, Istat, 2011,
- James, Harold, *Europe reborn: a history, 1914-2000*, Harlow, New York, Longman, 2003
- Jemolo, Arturo Carlo, and Giovanni Miccoli. *Chiesa e Stato in Italia negli ultimi cento anni*. Torino: Einaudi, 1990.
- Judt, Tony. *Postwar. Europa 1954-2005*. Bari: Laterza, 2010.
- Kerr, Clark. *A che serve l'università?*, Roma: Armando, 1969.
- Krige, John. *American Hegemony and the Postwar Reconstruction of Science in Europe*, Mit Press, Cambridge (Ma,), 2016. Cambridge (Ma): Mit Press, 2016.
- . *Atoms for Peace, Scientific Internationalism, and Scientific Intelligence*, «Osiris», XXI, 2006, pp.161-82
- La scuola a tempo pieno: tavola rotonda; svoltasi a Modena il 29-30 maggio 1971*, Roma, Editori Riuniti, 1972
- Lami, Lucio, *La scuola del plagio*, Roma, Armando, 1977
- Lazar, Marc. *Le communisme: une passion française*, Paris: Perrin, 2005.
- . *Maisons Rouges: Les Partis Communistes Français et Italien de La Libération à Nos Jours*. Aubier, 1992.
- , *Gli anni di piombo: una guerra civile?* In M. Lazar e M.A. Matard Bonucci, a cura di, *Il libro degli anni di piombo. Storia e memoria del terrorismo italiano*, Milano, Rizzoli, 2010
- Lee Mudge, Stephanie, *Leftism reinvented. Western parties from socialism to neoliberalism*, Cambridge (MA), Harvard University Press, 2018
- Le tesi della Sapienza: Pisa, 7-11 febbraio 1967*. Vicopisano (PI): Pisa University press, 2018.
- Leoni, Gianmario. *I giovani comunisti e 'il partito'. La Fgci dal 1956 al 1968*. «Italia Contemporanea», (November 15, 2012), n.267, pp.183–210.
- Liguori, Guido. *Gramsci conteso: interpretazioni, dibattiti e polemiche 1922-2012*. Nuova ed. riveduta e ampliata. Roma: Editori riuniti university press, 2012.
- , *Berlinguer rivoluzionario. Il pensiero politico di un comunista democratico*, Carocci, Roma, 2014
- Lombardo Radice, Lucio, *L'uomo nel Rinascimento*, Roma, Editori Riuniti, 1958
- , *L'educazione della mente*, Roma, Editori Riuniti, 1972
- Lombardo Radice, Marco e Ravera, Lidia, *Porci con le ali: diario sessuo-politico di due adolescenti / Rocco e Antonia [i.e. Marco Lombardo Radice e Lidia Ravera] con un dialogo a posteriori tra Giaime Pintor e Annalisa Usai*, Roma, Savelli, 1976
- Lorenzi, Ombretta, Borghi, Ettore e Canovi, Antonio, *Una storia presente. L'esperienza delle scuole comunali dell'infanzia a Reggio Emilia*, Reggio Emilia, RS libri, 2001
- Loreto, Fabrizio. *L'"anima Bella" Del Sindacato. Storia Della Sinistra Sindacale (1960-1980)*. Roma, Ediesse, 2005.
- Lovascio, Giordano. *E La 'Seconda Ondata' Passò: Storia Della Mancata Riforma 'Globale' Dell'istruzione Secondaria Superiore in Italia (1968-1972)*, Tesi di Laurea Magistrale, Università degli Studi di Firenze, 2016.

- . *Governare Il Cambiamento. Sperimentazione e Società Nella Scuola Superiore Italiana Tra Anni Settanta e Ottanta*, Tesi di Dottorato, Università degli Studi di Urbino, 2018.
- L'Università in trasformazione*. Cultura e realtà. Milano: Eddi Comunità, 1964.
- Luperini, Romano. *Il PCI e il movimento studentesco: (Da Nuovo impegno, n.12-13, mag. ott. 1968)*, Milano, Jaca Book, 1969.
- Lussana, Fiamma, *Politica e Cultura Negli Anni Settanta: L'Istituto Gramsci, La Fondazione Basso, l'Istituto Sturzo*, «Studi Storici», XLII, 2001, n.4, pp.885–928.
- Luzzatto, Giunio, *L'università*, in Giacomo Cives, a cura di, *La scuola italiana dall'unità ai giorni nostri*, Firenze, La Nuova Italia, 1990
- , *I problemi universitari nelle prime otto legislature repubblicane*, in Mario Gattullo e Aldo Visalberghi, a cura di, *La scuola italiana dal 1945 al 1983*, Firenze, La Nuova Italia, 1986
- Manacorda, Mario Alighiero. *Cattolici, marxisti, laici nella Costituente*. Roma: Euroma, 1991
- Marino, Giuseppe Carlo, *Autoritratto del Pci staliniano 1954-1953*, Editori Riuniti, Roma 1991
- Menozi, Daniele. *La Chiesa cattolica e la secolarizzazione*. Piccola biblioteca Einaudi 583. Torino: Einaudi, 1993.
- Moe, Terry M. and Susanne Wiborg. *The Comparative Politics of Education. Teachers Unions and Education Systems around the World*. Cambridge university press. Cambridge, 2017.
- Magri, Lucio. *Il Sarto Di Ulm. Una Possibile Storia Del Pci*. Milano: Il Saggiatore, 2011.
- , *Considerazioni sui fatti di Maggio*, Bari, De Donato, 1968
- Malaguzzi, Loris, *Il centro medico psico-pedagogico per un'igiene mentale infantile*, Reggio Emilia, Tipografia popolare, 1951
- Maltese, Pietro, *Gli Intellettuali e La Riforma Della Scuola: Un Dibattito Sulle Pagine Di 'Rinascita.'*, «Studi Sulla Formazione», XII (luglio 2010), n.1/2, pp.235-253
- Mambretti, Angela Nava. *“La Scuola Democratica” (1947-1953)*. Lecce: Argo, 1996.
- Mambretti, Angela Nava, and Angelo Semeraro. *“La Voce Della Scuola” (1944-1953)*. Lecce: Argo, 1999.
- Manacorda, Mario Alighiero. *I Comunisti, La Scuola e La Pedagogia*, «Rifoma Della Scuola», XXI,1975, n.8/9
- , *Il marxismo e l'educazione: la scuola sovietica*, Roma, Armando, 1965
- . *Il Marxismo e l'educazione In La Pedagogia Italiana Nel Secondo Dopoguerra. Atti Del Convegno in Onore Di Lamberto Borghi. Università Di Firenze. Facoltà Di Magistero. 8-9 Ottobre 1986*. Firenze: Le Monnier, 1987.
- Manacorda, Mario Alighiero. *Il marxismo e l'educazione: testi e documenti (1843-1964)*. Roma: Armando, 1964.
- . *Il principio educativo in Gramsci: americanismo e conformismo*. Roma: A. Armando, 1970.
- Mariuzzo, Andrea, *Dewey e La Politica Scolastica Italiana: Le Proposte Di Riforma Di Scuola e Città (1950-1960)*, «Espacio, Tiempo y Educación», III, 2016, n.2, pp.225-51
- . *Mito e Realtà d'oltreoceano. L'Italia e Il Modello Accademico Americano Nel Novecento*, «Memoria e Ricerca», 2015, n.48, pp.71-84

- , *Divergenze parallele. Comunismo e anticomunismo alle origini del linguaggio politico dell'Italia repubblicana (1945-1953)*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2010
- Martelli, Roger. *L'empreinte communiste: PCF et société française, 1920 - 2010*. Paris: Éd. Sociales, 2010.
- Martinelli, Renzo. *6: Il partito nuovo dalla liberazione al 18 aprile / Renzo Martinelli*. Biblioteca di cultura storica 210. Torino: GEinaudi, 1995.
- Martinelli, Renzo, and Giovanni Gozzini. *7: Dall'attentato a Togliatti all'8. Congresso / Giovanni Gozzini e Renzo Martinelli*. Biblioteca di cultura storica 210/2. Torino: GEinaudi, 1998.
- Martinez, Daniele, *Gramsci e Il Movimento per l'educazione Nuova. Alcuni Spunti Di Riflessione*, «Studi Sulla Formazione», November 2014, n.1, pp.181-202
- Marzillo, Massimiliano. *L'opposizione Bloccata. Pci e Centro-Sinistra*. Soveria Mannelli: Rubbettino, 2012.
- Marwixk, Arthur, *The Sixties, Cultural revolution in Britain, France, Italy and the United States, c. 1958-1974*, Oxford, Oxford University Press, 1998.
- Martinoli, Gino, *Le previsioni scolastiche. Rendiconto di una esperienza*, Roma, Censis, 1978
- Matteucci, Nicola. *Sul Sessantotto: crisi del riformismo e "insorgenza populistica" nell'Italia degli anni Sessanta*, Soveria Mannelli: Rubbettino, 2008.
- M.C. Sbiroli. *Il Movimento Studentesco Negli Annali Della Fondazione Gramsci Emilia Romagna. Le Istituzioni Universitarie e Il Sessantotto*. CLUEB, 2013.
- Meyer, John W., Francisco O. Ramirez, and Yasemin Nuhoğlu Soysal, *World Expansion of Mass Education, 1870-1980*, «Sociology of Education» 65, no. 2 (1992): 128–49.
- Mierzejewski, Stéphan, *L'UEREPS 'Rouge' de Lille, Essai de Localisation d'un Objet de Recherche : Les Relations Entre Les Enseignants d'EPS et Le PCF*, in *Sport en Nord*, Villeneuve d'Asq, Presses Universitaires du Septentrion, 2006.
- Ministero del Bilancio e della Programmazione economica, *Progetto Ottanta. Rapporto preliminare al programma economico nazionale 1971-1975*, Milano 1969
- Ministero della pubblica istruzione, Comitato tecnico per la programmazione, *Proposte per il nuovo piano della scuola*, Istituto poligrafico dello Stato, Roma, 1971
- Mobiglia, Santina, *Il Sessantotto: L'onda Lunga Della Contestazione*, in *Il Sessantotto: L'evento e La Storia. Annali Della Fondazione Luigi Micheletti. Volume a Cura Di Pier Paolo Poggio*, Fondazione Luigi Micheletti, *Annali*, n.5, Brescia, 1990
- Movimento studentesco. *Documenti della rivolta universitaria*, Bari: Laterza, 1968.
- Napolitano, Giorgio, *Scuola e socialismo: atti della Conferenza nazionale del Pci per la scuola: Bologna 26-27-28 febbraio 1971: relazione introduttiva di Giorgio Napolitano*, Roma, Editori Riuniti, 1971
- , *In mezzo al guado*, Roma, Editori Riuniti, 1979
- , *Dal Pci al socialismo europeo: un'autobiografia politica*, Laterza, Roma-Bari, 2008
- Natale, Giuseppe, Francesco Paolo Colucci, and Antonino Natoli. *La scuola in Italia : dalla legge Casati del 1859 ai decreti delegati*. Milano: Mazzotta, 1976.
- Natta, Alessandro, *I Tre Tempi Del Presente. Intervista di Alceste Santini*. Roma: Edizioni paoline, 1989.

- , *Il PCI e la riforma democratica della scuola*, in Angelo Semeraro, a cura di, *La storia dell'educazione e Dina Bertoni Jovine*, Scandicci, La nuova Italia, 1991
- Negrello, Dolores. *A pugno chiuso: il Partito comunista padovano dal biennio rosso alla stagione dei movimenti*. FrancoAngeli, 2000.
- Negri, Antonio, *Crisi dello Stato Piano. Comunismo e organizzazione rivoluzionaria*, Feltrinelli, Milano, 1965
- Oliviero, Stefano. *La scuola media unica: un accidentato iter legislativo*. Firenze: Centro editoriale toscano, 2007.
- Ortoleva, Peppino, *Saggio sul movimento del 1968 in Europa e in America*, Roma, Editori Riuniti, 1990
- Paedagogica historica: International journal of the history of education*. Gent: Centre for Study of History of Education, Paedagogica historica, 1961.
- Palermo, Giulio. *Baroni e portaborse: i rapporti di potere nell'università*. Report. Roma: Editori Riuniti, 2012.
- Palomba, Donatella, *Education and State Formation in Italy*, In *International Handbook of Comparative Education*, edited by Robert Cowen and Andreas M. Kazamias, 195–216. Springer International Handbooks of Education 22. Springer Netherlands, 2009.
- Panvini, Guido, *Ordine nero guerriglia rossa. La violenza politica nell'Italia degli anni Sessanta e Settanta 1966-1975*, Torino, Einaudi, 2009
- , *La pianificazione della violenza*, in Angelo Ventrone, (a cura di), *I dannati della rivoluzione. Violenza politica e storia d'Italia negli anni Sessanta e Settanta*, EUM, Macerata 2010.
- Paolella, Francesco, *La pedagogia di Loris Malaguzzi. Per una storia del Reggio Emilia approach.*, in «Rivista sperimentale di freniatria», March 15, 2013, n.1, pp.95-112
- Paoli, Simone. *Il sogno di Erasmo: la questione educativa nel processo di integrazione europea*. Milano: Angeli, 2010.
- Pastorelli, Piero. *L'Unione Goliardica Italiana (1946-68). Biografie Di Protagonisti*. Bologna: Clueb, 2015.
- Pazzaglia, Luciano, and Roberto Sani. *Scuola e società nell'Italia unita*. Milano: I.S.U., Università Cattolica, 1997.
- P.C.I. *Scuola e Socialismo: Atti Della Conferenza Nazionale Del PCI per La Scuola, Bologna, 26-27-28 Febbraio 1971*. Roma: Editori Riuniti, 1971.
- Pedini, Mario, *Una proposta per l'università*, Cagliari, Edizioni della torre, 1980
- Pedrazzi, Luigi, (a cura di), *Iniziative di governo e problemi della scuola secondaria*, Bologna, Il Mulino, 1958
- Petrini, Francesco, *Economia Politica Della Crisi: Il Vincolo Esterno Nella Storia Dell'Italia Repubblicana*, Sisso, Cantieri di Storia, Padova, 13-15 settembre 2017
- Placido, Beniamino, in *Tristano Codignola e la politica scolastica in Italia, 1947-1981. Atti del Convegno tenuto a Genova nel 1982*, Roma, Editori Riuniti, 1984
- Piccone Stella, Simonetta, *La prima generazione: Ragazzi e ragazze nel miracolo economico italiano*, Franco Angeli, Milano, 1993
- Piketty, Thomas, *Capital in the Twenty-First Century: the dynamics of inequality, wealth and growth*, Cambridge, The Belknap Press of Harvard University Press, 2014
- Pizzorno, Alessandro, a cura di, *Lotte operaie e sindacato: il ciclo 1968-1972 in Italia*, 6 voll., Bologna, Il Mulino, 1974-1978

- Podrini, Valeria, *Le 150 ore viste da Bologna. Conversazione con Vittorio Capecchi*, «Venetica», n.31, 2015
- Poggio, Pier Paolo (a cura di), *Il sessantotto: l'evento e la storia*, Fondazione Luigi Micheletti, *Annali*, n.5, Brescia, 1990
- Pons, Silvio. *Berlinguer e La Fine Del Comunismo*. Torino: Einaudi, 2006.
- Portier, Henri. *Freinet et Le Parti Communiste,* 1997, <http://cira.marseille.free.fr/includes/textes/bios.php?ordre=10> (ultimo accesso 24 marzo 2021)
- Possieri, Andrea, *Il peso della storia. Memoria, identità, rimozione dal Pci al Pds (1970-1991)*, Il Mulino, Bologna, 2007
- Proposta Di Progetto a Medio Termine. Introduzione Di Giorgio Napolitano*. Roma: Editori Riuniti, 1977.
- Prost, Antoine. *Histoire de l'enseignement en France : 1800-1967*. Collection U, 1968.
- . *Vol. 4 L'École et la famille dans une société en mutation / Antoine Prost*, 1981.
- Pruneri, F. *La formazione dell'uomo repubblicano nel Partito Comunista Italiano (1945-1953)*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche» 8, 2001, pp.101–22.
- Pruneri, Fabio, ed. *Il cerchio e l'ellisse: centralismo e autonomia nella storia della scuola dal 19. al 21. secolo*. Roma: Carocci, 2005.
- . *Il Pci e La Riforma Della Media Unica*, «Nuovo Bollettino Cisre», no. I (2013): 43–51.
- . *Il 'Tempo Pieno' Nella Scuola Elementare Italiana Tra Innovazione Didattica e Cambiamento Culturale (1971-1985)*. In *Itaca. In Viaggio Tra Storia, Scuola Ed Educazione. Studi in Onore Di Salvatore Agresta a Cura Di C. Sindoni*, 275–92. Lecce: Pensa Multimedia, 2018.
- . *La politica scolastica del Partito comunista italiano dalle origini al 1955*. Paedagogica. Brescia: La scuola, 1999.
- . *The Convitti Scuola Della Rinascita (the Boarding School of Rebirth): An Innovative Pedagogy for Democracy in Post-War Italy (1945-1955)*, in «Paedagogica Historica», LII, 2016, n.1/2, pp.188.200
- Puglielli, Edoardo. *Aspetti Generali Della Pedagogia Socialista Di Dina Bertoni Jovine*
<https://giuseppicapograssi.files.wordpress.com/2014/06/articolopuglielli.pdf>
Accessed September 5, 2016.
- Pugliese, Orazio (dir.), *Da Gramsci a Berlinguer. La via italiana al socialismo attraverso i congressi del Partito comunista italiano. 1921-1984*, 5 vol., Venezia, Marsilio, 1985
- Quagliariello, Gaetano |. *La Politica Dei Giovani in Italia*. Roma: Luiss U.P., 2005.
- Quazza, Guido, *Sessantotto, scuola e politica*, in «Rivista di Storia Contemporanea» VI, no. 2 (April 1, 1977).
- Quercini, Giuliana (a cura di), *Le radici della Flc Cgil-Cgil scuola. Nascita di un sindacato 1966-1976*, Archivio storico nazionale Flc Cgil, 2008
- Ragazzini, Dario. *Storia della scuola italiana: Linee generali e problemi di ricerca*. Firenze: Le Monnier, 1990.
- Ragazzini, Dario, Pietro Causarano, and Maria Grazia Boeri. *Rimuovere gli ostacoli: politiche educative e culturali degli enti locali dopo la regionalizzazione*. Firenze! Giunti, 1999.

- Ragusa, Andrea, *Il gruppo dirigente comunista. Tra sviluppo e democrazia. 1956-1964*, Lacaïta, Manduïa, 2004
- , *I comunisti e la societ  italiana. Innovazione e declino di una cultura politica (1956-1973)*, Lacaïta, Manduria 2003
- Raicich, Marino, *La riforma della scuola media superiore / Marino Raicich. Il punto 77*. Roma: Editori Riuniti, Editori riuniti, 1973.
- , *Sulla commissione di indagine e piano Gui (un anno di politica scolastica)*, «Belfagor», 20, gennaio 1965
- Ramella, Franco, Daniela Luigia Caglioti, and Angiolina Arru. *Donne e uomini migranti: storie e geografie tra breve e lunga distanza / a cura di Angiolina Arru, Daniela Luigia Caglioti, Franco Ramella*. Saggi Storia e scienze sociali. Roma: Donzelli, 2008.
- Revelli, Marco, *Movimenti sociali e spazio politico*, in Francesco Barbagallo (a cura di), *Storia dell'Italia repubblicana*, Torino, Einaudi, 1995
- Ribolzi, L. Review of *Review of Colpiti dalla riforma. Insegnanti e partecipazione nella scuola secondaria*, IREF, by IREF. *Studi Di Sociologia* 14, no. 4 (1976): 397–99.
- Richmond, William Kennet, *La rivoluzione dell'insegnamento*, Roma, Armando, 1968
- Ricuperati, Giuseppe. *La Politica Scolastica*, In *Storia Dell'Italia Repubblicana, a Cura Di Francesco Barbagallo*, 2, t II:705–78. Torino: Einaudi, 1995.
- . *Storia della scuola in Italia: dall'Unit  a oggi*. Brescia: La scuola, 2015.
- Ridolfi, Maurizio, *La falce e il martello*, in *Simboli della politica*, a cura di Benigno F. e Scuccimarra L., Viella, Roma, 2010
- Righi, Odette. *Dall'asilo alla scuola dell'infanzia: Bologna 1840-1970: 130 anni di storia*. Bologna: Cappelli, 1979.
- Robert, Andre D. *L' cole en France de 1945   nos jours*. Enseignement et r formes, 2010.
- , *Problèmes de l' cole D mocratique. L' cole D mocratique et La Question Des Aptitudes, Les Positions Originales Du PCF - Des Ann es 1930 Aux Ann es 1970*, in *Problèmes de l' cole démocratique (XVIII^e-XX^e siècles)*, B. Garnier (dir.), Paris, CNRS  ditions, 2013
- Rodano, Marisa, *Memorie di una che c'era: una storia dell'Udi*, Il Saggiatore, Milano, 2010
- Rogari, Sandro. *Sindacati e Imprenditori. Le Relazioni Industriali in Italia Dalla Caduta Del Fascismo Ad Oggi*. Firenze: Le Monnier, 2000.
- Romano, Andrea, *A Trent'anni Dal '68. 'Questione Universitaria' e 'Riforma Universitaria*, in «Annali Di Storia Delle Universit  Italiane», 1998.
- Romero, Federico. *Storia della guerra fredda: l'ultimo conflitto per l'Europa / Federico Romero*. Einaudi Storia 30. Torino: Einaudi, 2009.
- Rossanda Rossana, *La Ragazza Del Secolo Scorso*. Torino: Einaudi, 2005.
- , *L'anno degli studenti*, Bari, De Donato, 1968
- . *Sulla Politica Culturale e Gli Intellettuali*, in «Problemi Del Socialismo», 1985.
- Rossi, Aga e Zazlavskij, Viktor, *Togliatti e Stalin*, Il Mulino, Bologna, 1997
- Rossi, Gianni Scipione, *Alternativa e doppio petto. Il MSI dalla contestazione alla destra nazionale (1968-1973)*, Roma, Istituto di studi corporativi, 1992
- Rosso, Lanfranco, *La scuola agli studenti. Gli anni Settanta nell'istruzione secondaria*, Tesi di Dottorato, Universit  degli Studi di Urbino, aa. 2020/21.

- . *Le Agitazioni Degli Studenti Medi a Firenze Dal Sessantotto Ai Decreti Delegati (1968-1975)*, Tesi di Laurea Magistrale, Università degli studi di Firenze, aa. 2015-6.
- Rubbi, Antonio, *Il mondo di Berlinguer*, Napoleone, Roma, 1994
- Ruscoe, J. *The Italian Communist Party, 1976–81: On the Threshold of Government*. Springer, 2016.
- Sajeva, Benedetto. *Lo Stato Giuridico Degli Insegnanti*, In *La Scuola Italiana Dal 1945 al 1983, a Cura Di Mario Gattullo e Aldo Visalberghi*, 246–56. Scandicci: La Nuova Italia, 1986.
- Satta, Vladimiro, *Il rapporto Mazza. La crisi dell'ordine pubblico all'inizio degli anni Settanta*, in «Nuova storia contemporanea», n. 6, novembre-dicembre 2010
- Scarpellini, Emanuela, *L'italia dei consumi: dalla Belle Epoque al nuovo millennio*, Roma-Bari, Laterza, 2016
- Scarpellini, Emanuela e Cavazza, Stefano, *La rivoluzione dei consumi. Società di massa e benessere in Europa 1945-2000*, Bologna, Il Mulino, 2010
- Sale, Giovanni, *Il Vaticano e la Costituzione*, Milano, Jaca Book, 2008
- Salveti, Patrizia. *La stampa comunista da Gramsci a Togliatti / Patrizia Salvetti*.
- Sani, Roberto. *Il Mondo e la questione scolastica: 1949-1966 / Roberto Sani*. Paedagogica Testi e studi storici. Brescia: La Scuola, 1987
- Santamaita, Saverio, *Storia della scuola*, Mondadori Editore, Milano, 1999
- Sarno, Marcello e Sinibaldi, Marino (a cura di), *Il movimento degli studenti medi in Italia (1970-1976)*, Roma, Savelli Editore, 1977
- Sassoon, Donald, *Togliatti e il partito di massa. Il Pci dal 1944 al 1964*, Castelvecchi, Roma 2014
- Santoni Rugiu, Antonio. *Chiarissimi e magnifici: il professore nell'Università italiana, dal 1700 al 2000*. Scandicci: La nuova Italia, 1991.
- . *Il professore nella scuola italiana: dal 1700 alle soglie del 2000*. 3. ed. accr. Scandicci: La Nuova Italia, 1989.
- . *Storia sociale dell'educazione*. 2. ed. Milano: Principato, 1988.
- Schizzerotto, Antonio, and Carlo Barone. *Sociologia dell'istruzione / Antonio Schizzerotto, Carlo Barone*. Manuali Sociologia. Bologna: il Mulino, Il Mulino, 2006.
- Scoppola, Pietro. *La repubblica dei partiti: profilo storico della democrazia in Italia (1945-1990) / Pietro Scoppola*. Collezione di testi e di studi. Storiografia. Bologna: Il Mulino, 1991
- Scotto Di Luzio, Adolfo. *Il Pci e La Scuola Laica Alla Costituente. Storia Di Due Manifesti*, «Contemporanea» XXXV, n.4, (2006)
- . *La scuola degli italiani*, Bologna: Il mulino, 2007.
- . *Vent'anni di storia della scuola, 1990-2010*, «Il mestiere di storico», 2012.
- Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1967
- Semeraro, Angelo, *Il Sistema Scolastico Italiano: Profilo Storico*. Roma: La Nuova Italia Scientifica, 1996.
- . *Dina Bertoni Jovine e La Storiografia Pedagogica Nel Dopoguerra*. Manduria: Lacaita, 1979.
- . *Il Mito Della Riforma. La Parabola Laica Nella Storia Educativa Della Repubblica*. Scandicci (Firenze): La Nuova Italia, 1993.
- Serena Sani, *La Politica Scolastica Del Centro-Sinistra (1962-1968)*, Perugia, Morlacchi, 2000

- Serri, Rino. *L'organizzazione Giovanile. 1945/1968*, in *Il Partito Comunista Italiano. Struttura e Storia Dell'organizzazione, 1921/1979 / a Cura Di Massimo Ilardi e Aris Accornero*, in «Annali Della Fondazione Giangiacomo Feltrinelli», January 1982, n.1
- Soares, Rosemary Dore. *Mario Manacorda e il suo intendimento del concetto di Gramsci sulla scuola. Intervista con Mario Manacorda*, «Formazione e insegnamento. Rivista internazionale di scienze dell'educazione e della formazione» XI, no. 1 (November 19, 2014): 15–42.
- Soldani, Simonetta. *Scuole in azione nell'Italia contemporanea*, «Passato e presente», January 15, 2008.
- Soldani, Simonetta, and Gabriele Turi. *Fare gli italiani : scuola e cultura nell'Italia contemporanea*. Bologna: Il mulino, 1993.
- Sorcinelli, Paolo. *Dalla 'Via Gluck' al 'Miracolo Economico': Uno Guardo Sull'Italia Che Cambia*, 175–205. Bologna: Il Mulino, 2006.
- Spriano, Paolo. *Storia Del Partito Comunista Italiano*. 5v, Torino: Einaudi, 1976.
- Starnone, Domenico. *Solo Se Interrogato. Appunti Sulla Maleducazione Di Un Insegnante Volenteroso*. Milano: Feltrinelli, 1995.
- Strinati, Valerio. “La Sinistra Di Fronte Alle Trasformazioni Del Capitalismo.” *Studi Storici*, 1992.
- Strippoli, Giulia. *Il Partito e Il Movimento. Comunisti Europei Alla Prova Del Sessantotto*. Roma: Carocci, 2013.
- , *Le PCF et le PCI face au mouvement étudiant de 1968*, «Cahiers d'histoire. Revue d'histoire critique», no. 112–113 (July 1, 2010): 99–112.
- SVIMEZ. “1: Il fabbisogno di personale qualificato nel prossimo quindicennio.” *Il ruolo della scuola nello sviluppo economico italiano*, 1960.
- , ed. *Mutamenti della struttura professionale e ruolo della scuola: previsioni per il prossimo quindicennio*. Roma: A. Giuffrè, 1961.
- SVIMEZ, Salvatore Cafiero, and Giuseppe De Rita. *Trasformazioni Sociali e Culturali in Italia e Loro Riflessi Sulla Scuola*. Roma: Svimez, 1962.
- Tanturli, Andrea, *Prima linea*, Roma, DeriveApprodi, 2018
- Tarrow, Sidney, *Democrazia e disordine. Movimenti di protesta e politica in Italia 1965-1975*, Roma-Bari, Laterza, 1990
- Taviani, Ermanno. *Il Pci Nella Società Dei Consumi*, In *Il Pci Nell'Italia Repubblicana (1943-1991)*, 285–326. Roma: Carocci, 2001.
- , *L'«impossibilità di un riformismo borghese»? Pci e centro sinistra 1964-1968*, in Silvio Pons, a cura di, *Novecento italiano. Studi in ricordo di F. De Felice*, Carocci, Roma, 2000
- Telmon, Vittorio. *La Scuola Secondaria Superiore*, In *La Scuola Italiana Dal 1945 al 1983, a Cura Di Mario Gattullo e Aldo Visalberghi*, 149–65. Scandicci: La Nuova Italia, 1986.
- , *Riforma dei licei e scuola dell'adolescente*, Firenze, La Nuova Italia, 1970
- Tendenze del capitalismo italiano. Atti del Convegno di Roma 23-25 marzo 1962*, Roma, Editori Riuniti, 1962
- Togliatti, Palmiro. *Comunisti e Cattolici*. Roma: Editori Riuniti, n.d.
- Tognon, Giuseppe. “La politica scolastica italiana negli anni Settanta. Soltanto riforme mancate o crisi di governabilità?” In *L'Italia repubblicana nella crisi degli anni Settanta. Culture, nuovi soggetti, identità*, a cura di Fiamma Lussana e Giacomo Marramao. Soveria Mannelli: Rubbettino, 2003.

- Tolomelli, Marica, *Giovani anni sessanta: sulla necessità di costituirsi come generazione* in P. Cacuzzo (a cura di), *Genere generazione e consumi. L'Italia degli anni Sessanta*, Roma, Carocci, 2003
- , *Il Sessantotto. Una breve storia*, Roma, Carocci, 2008
- Tomasi, Tina. *Scuola e pedagogia in Italia 1948-1960 / Tina Tomasi*. Paideia 0060. Roma: Editori Riuniti, Editori riuniti, 1977.
- . *Scuola e pedagogia in Italia 1948-1960 / Tina Tomasi*. Paideia 0060. Roma: Editori Riuniti, Editori riuniti, 1977.
- . *Scuola e pedagogia in Italia 1948-1960 / Tina Tomasi*. Paideia 0060. Roma: Editori Riuniti, Editori riuniti, 1977.
- Tonelli, Anna. *A Scuola Di Politica : Il Modello Comunista Di Frattocchie (1944-1993)*. Bari: Laterza, 2017.
- Tosatti, Giovanna, (a cura di), *L'ombra del potere. Biografie di capi di Gabinetto e degli uffici legislativi*, Società per gli studi delle istituzioni, 2016.
- Trebisacce, Giovanbattista, *Antonio Banfi e la pedagogia*, Cosenza, Jonia, 2005
- Tristano, Codignola. *La Guerra Dei Trent'anni. Come è Nata La Scuola Media in Italia*, In *La Scuola Italiana Dal 1945 al 1983. A Cura Di Mario Gattullo e Aldo Visalberghi*, 120–48. Scandicci (Firenze): La Nuova Italia, 1981.
- Turi, Gabriele. *Fare gli italiani: scuola e cultura nell'Italia contemporanea*. Edited by Simonetta Soldani. 2 voll. Bologna, Il Mulino, 1993.
- Turone, Sergio. *Storia Del Sindacato in Italia Dal 1943 al Crollo Del Comunismo*. Bari: Laterza, 1992.
- Ufficio Scuola della Democrazia Cristiana, *Università, proposte per la riforma*, Roma, Cinque Lune, 1976
- Vacca, Giuseppe. *Vita e pensieri di Antonio Gramsci : 1926-1937*. Einaudi storia 45. Torino: Einaudi, 2012.
- Valitutti, Salvatore e Gozzer, Giovanni, *La riforma assurda: la scuola superiore da Giovanni Gentile a Michele Di Giesi*, Roma, Armando, 1978
- Ventrone, Angelo, a cura di, *I dannati della rivoluzine. Violenza politica e storia d'Italia negli anni Sessanta e Settanta*, Macerata, Eum, 2010
- Ventura, Sofia, *La politica scolastica*, Il Mulino, Bologna, 1998, p. 141.
- Viesti, Gianfranco, *Università in declino. Un'indagine sugli atenei da Nord a Sud*, Roma, Donzelli, 2016
- Viola, Vincenzo. *Il Sindacato Che Non c'era. La Nascita Della Cgil Scuola «Zapruder»*, April 2012, n.27
- Visalberghi, Aldo, *Scuola e metodi attivi nell'Italia d'oggi*, in G. Cives, *Cento anni di scuola dall'unità ad oggi*, Roma, Armando, 1967
- Vittoria, Albertina. *Il Pci, Le Riviste e l'amicizia. La Corrispondenza Fra Gastone Manacorda e Delio Cantimori*, «Studi Storici», XLIV, no. 3/4 (2003): 745–888.
- . *La Commissione Culturale Del Pci Dal 1948 al 1956* «Studi Storici»XXXI, no. 1 (1990): 135–70.
- . *Storia del PCI: 1921-1991*. Roma: Carocci, 2006.
- . *Togliatti e gli intellettuali: la politica culturale dei comunisti italiani (1944-1964)*. Roma: Carocci, 2014.
- . *Togliatti e Gli Intellettuali. Storia Dell'Istituto Gramsci Negli Anni Cinquanta e Sessanta*. Roma: Editori Riuniti, 1992.
- Volpi, Claudio, Alessandrini, Giuditta e Ruggiero, Maria Antonietta, *La scuola agli studenti. Esperienze di autogestione nelle scuole secondarie romane*, Armando, Roma 1978

Volpicelli Luigi et al., *La scuola nell'Urss e la legge Kruscev*, Roma, Armando, 1959
Wiborg, Susanne. *Education and Social Integration: Comprehensive Schooling in Europe / Susanne Wiborg*. Secondary Education in a Changing World. New York: Palgrave Macmillan, 2009.

Sitografia (statistiche)

- Cineca, *Anagrafe Nazionale Studenti* Accessed March 13, 2021. <https://anagrafe.miur.it/index.php>.
- Oecd, *Education at a Glance 2015 - OECD Indicators - En – OECD*, Accessed July 9, 2016. <http://www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm>
- , *Education at a Glance 2019: OECD Indicators. Text*, Accessed March 13, 2021, https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2019_f8d7880d-en.
- InvalsiOpen, *Il Rapporto INVALSI 2019*, Accessed March 13, 2021. <https://www.invalsiopen.it/risultati/rapporto-prove-nazionali-invalsi-2019/>.
- Istat, *Livelli di istruzione e ritorni occupazionali*, Accessed January 21, 2021. <https://www.istat.it/it/archivio/245736>
- Istat, *Serie storiche sull'istruzione*, Accessed March 24, 2021 <http://seriestoriche.istat.it/> “
- Miur - Ministero dell'istruzione - Ministero dell'università e della ricerca, *MIUR, pubblicati i dati sulla dispersione scolastica. On line l'approfondimento statistico - MIUR, pubblicati i dati sulla dispersione scolastica. On line l'approfondimento statistico*, Accessed March 13, 2021. <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/miur-pubblicati-i-dati-sulla-dispersione-scolastica-on-line-l-approfondimento-statistico>

Ringraziamenti

Nessuno ce la fa veramente da solo. Ognuno di noi è frutto di un rapporto sociale, è immerso in una comunità di affetti e di relazioni, ognuno è figlio e figlia del suo tempo. Può sembrare banale scriverlo, eppure qualcuno vorrebbe farci credere che il successo o l'insuccesso accademico dipendano unicamente dal merito del singolo studioso, e non dall'investimento nell'istruzione pubblica, dal garantire l'accesso ai più alti livelli formativi a chiunque, a prescindere dalla famiglia e dal luogo di provenienza, dagli stimoli che la vita ci invia in ogni momento.

Per questo il primo ringraziamento va a chi ogni giorno si batte per un'università e una scuola pubbliche e di qualità, mentre nessun ringraziamento va ai decisori politici che a tutti i livelli hanno depotenziato l'istruzione pubblica. Come ha ben dimostrato il professor Gianfranco Viesti, stiamo costruendo un'Italia a più velocità, in cui ai pochi centri universitari del Nord Italia che hanno visto aumentare i propri finanziamenti, fanno da contraltare i tanti centri universitari che hanno visto diminuire i finanziamenti statali, in particolare nel mio Sud.

Il secondo ringraziamento va dunque ai miei genitori, Patrizia e Mauro, e a tutti i miei nonni e le mie nonne, che mi hanno insegnato a pensare con la mia testa, che mi hanno lasciato la più grande libertà intellettuale e permesso di raggiungere la meta del dottorato con i frutti del loro lavoro. Un ringraziamento va anche alla mia sorellina Marta, che mi ha insegnato che nascere donna a questo mondo è molto più difficile che nascere uomini, e che solo facendosi alleati di ogni piccolo gesto di emancipazione si può essere degli educatori coerenti.

Voglio ringraziare i miei prof., che hanno contribuito a dirigere il mio interesse verso la scuola. Partendo dai prof. della mia famiglia, Patrizia, Antonietta, Carmine e Marcello, ai piccoli Diego e Nicolò e ai loro papà e mamme, che nei pochi momenti passati insieme (maledetto Covid), mi insegnano tanto sull'educazione dei piccoli. Un grande ringraziamento va a Pati, figlio di contadini, ex professore del Liceo Stampacchia di Tricase, che non ho mai avuto il piacere di avere in classe, ma che più di tutti mi ha trasmesso la passione per la ricerca, che è figlia della determinazione e dell'impegno. A Simonetta Soldani e Monica Galfré dico grazie per avermi lasciato un'impronta indelebile negli anni del corso di laurea magistrale in Scienze Storiche in quel di San Gallo. Grazie ad Andrea Mariuzzo per la minuziosa conoscenza della storia delle politiche scolastiche e per avermi seguito sempre con estrema professionalità.

Dote dimostrata anche dal professor Silvio Pons, che nel corso della stesura mi ha fornito fondamentali consigli sull'importanza della contestualizzazione. Ringrazio inoltre il professor Angelo Gaudio, per avermi dato l'opportunità di partecipare alla Conferenza internazionale di Valencia sul Sessantotto nella scuola, nell'ormai lontano ottobre del 2018. E infine il professor Fabio Pruneri, per i suoi lavori sulla politica scolastica del Pci, per aver co-organizzato, nel giugno 2017, la Doctoral Summer School dell'EERA ad Alghero, e per il suo sincero sforzo nel dare proiezione internazionale al settore della Storia dell'Educazione in Italia.

Questa tesi non sarebbe stata materialmente possibile senza il lavoro degli archivisti e delle archiviste, severi custodi delle tracce del passato, in particolare quelli della Fondazione Gramsci di Roma e dell'Archivio Marino Raicich di Siena, dove ho passato mesi, matita alla mano, a fare a botte con la mia allergia agli acari della polvere. Ringrazio le lavoratrici e i lavoratori della Scuola Normale Superiore di Pisa, e in particolare Maurizio e Martina, delegati dei e delle dipendenti in appalto, che durante la mia permanenza a Pisa hanno difeso con le unghie e con i denti il loro diritto a essere riconosciuti come parte della Scuola, e non come dei semplici *instrumenta vocalia*.

Ringrazio Michele e Matteo, per essere apparsi nell'estate del 2016 a casa mia a Novaglie e avermi trascinato in questa avventura, sempre Matteo per la prima accoglienza e la spontaneità con cui ci siamo sempre relazionati. Ringrazio tutti e tutte i/le colleghi/e del corso di perfezionamento in Culture e società dell'Europa Contemporanea, insieme ad Alessandro, Olivia e Annamaria, per aver condiviso innumerevoli pasti in D'Ancona, conditi da innumerevoli discussioni sulle nostre ansie e paure, ma anche e soprattutto sulle nostre passioni.

Del giro fiorentino, non posso non ringraziare Giordi e Franco, non solo per gli infiniti confronti sulla storia della scuola e per i consigli, ma soprattutto per la gioia che mi ha dato fare un pezzo di cammino insieme a loro. Ringrazio Giulia per l'infinita amicizia che ci lega e legherà e tutta la mia famiglia politica semplicemente per esserci e fare quello che facciamo. Ringrazio Anna, Sara e Silvia per le loro sempre interessanti cronache scolastiche. Ringrazio Asso per il rispetto, per essere stato il mio chef preferito negli anni dell'Università, e avermi insegnato, nelle brevi pause in cui sfoderava un libro sempre diverso, che il lavoro non è tutto, e che la scuola ha un'altra funzione. Ringrazio Cappe e Nastia, Luca e Laura, Francesco e Serena (e il piccolo Andrea, che ancora non c'era) per l'ospitalità concessami nei lunghi soggiorni romani a caccia di fonti.

Il ringraziamento più profondo non può non andare ad Aurélie, per avermi sopportato in questo lungo periodo in cui ho sfoderato le mie parti peggiori, per l'infinità di stimoli intellettuali ed emotivi che mi dà costantemente e per insegnarmi ogni giorno ad amare la vita.