

SOMMARIO

EDITORIALE



LUOGHI

Gino Candreva e Raffaele Nencini
Sull'utilità e il danno dell'educazione
per la vita

2 96

Raffaella Marconi e Paolo Mencarelli
L'Archivio del movimento
di quartiere di Firenze

ZOOM



VOCI

Pietro Causarano
Un progetto non sempre condiviso

8 100

Giulia Malavasi
Senza registro

26 110

Giuliana Iurlano
Scuola e libertà

44

Guido Petter
Formazione partigiana
Guido Ramellini
E dove sarà la cultura operaia?

LE IMMAGINI



Isanna Generali
Fare insieme

60



SELDOMANDE SULLA STORIA

Giorgio Galli
Intervista a cura di William
Gambetta e Massimo Giuffredi

120

SCHEGGE



INTERVENTI

Dario Gentili
A scuola dai bambini

70 128

Maria Luisa Tornesello
Cattedre rovesciate

78 136

Daniel Boccacci
Mendicanti con licenza

86 144

Raul Mordenti
Il primo che ha studiato
Vincenzo Viola
Il sindacato che non c'era
Eros Francescangeli
Stato e insurrezione



RECENSIONI

GINO CANDREVA E RAFFAELE NENCINI

SULL'UTILITÀ E IL DANNO DELL'EDUCAZIONE PER LA VITA

Il popolo più analfabeta; la borghesia più ignorante d'Europa
Pier Paolo Pasolini, *La ricotta*, Ro.Go.Pa.G.

Il sistema dell'istruzione è uno di quei terreni su cui una società sperimenta le dialettiche da cui è attraversata. Dedicare un numero di «Zapruder» ai momenti di conflittualità che in quello spazio si danno non può che significare mettere in questione direttamente la scuola, per la sua natura ambivalente di istituzione cui spetta il compito di rendere docile il corpo sociale e da cui è in ogni caso difficile prescindere in una prospettiva di emancipazione. Si tratta di un tema caro a questa rivista, che fin dal numero 8 del 2005 (con la rubrica *Storie di classe*) porta avanti un osservatorio sulle tematiche dell'istruzione, e all'associazione che la pubblica (nel 2006, alla scuola è stato dedicato il primo dialogo del simposio estivo di *Storie in movimento*).

Non stupirà, pertanto, che a «Zapruder» si sia rivolto il gruppo promotore di questo progetto, riunito intorno all'Archivio del movimento di quartiere di Firenze, una struttura nata nel 2005 per rendere fruibili i materiali prodotti dai gruppi di doposcuola e scuola popolare attivi negli anni sessanta e settanta sul territorio fiorentino (in questo numero Raffaella Marconi e Paolo Mencarelli ne descrivono la storia e i fondi per la rubrica *Luoghi*). Frutto di un anno di collaborazione tra la redazione della rivista e il gruppo dell'archivio, il fascicolo che qui presentiamo è in parte figlio di quell'esperienza. Se tuttavia ne proponiamo una ricostruzione, l'intento non è celebrativo; piuttosto, vale l'idea che sia *utile* riallacciare le fila di quel discorso. Si pensi a cosa significò e a come fu accolta l'unificazione della scuola media nell'Italia dei primi anni sessanta, laddove la rapidissima trasformazione del paese aveva spinto i settori più progressisti della borghesia nazionale a concepire l'abolizione dell'avviamento al lavoro (e del latino obbligatorio) con l'intento di innalzare il livello della scolarizzazione generale e di modernizzare gli istituti della formazione, per venire incontro alle esigenze di un capitalismo più maturo e alle pressioni dei ceti popolari di nuova urbanizzazione. Nell'immediato, quel progetto illuminista si risolse in un fallimento: la scuola italiana continuava a essere sfacciatamente classista ed espellere gli studenti di estrazione proletaria. Quando nel 1967 fu pubblicata *Lettera a*

una professoressa, il suo effetto fu deflagrante: veniva finalmente squarciato il velo ipocrita di una pretesa neutralità del sapere trasmesso nella scuola. In estrema sintesi, si affermava il punto di vista dei subalterni. Sull'esempio di Barbiana, sorsero subito numerosissime scuole popolari. I saggi di Giulia Malavasi (*Senza registro*) e Maria Luisa Tornesello (*Cattedre rovesciate*) indagano questo tema. La prima si concentra sull'esperienza del movimento di Scuola e quartiere a Firenze, individuandone l'origine nella reazione popolare all'alluvione del 1966, che rivolse la sua attenzione alla scuola, sulla scorta delle sollecitazioni giunte dalle lotte operaie e studentesche da un lato e degli stimoli provenienti da altre realtà di base, soprattutto in seguito al Sessantotto. L'intreccio tra scuola e quartiere si realizzò nelle scuole popolari e nei doposcuola, nei comitati di genitori, di studenti e insegnanti. La seconda estende l'analisi alla dimensione nazionale del movimento, fornendo un quadro d'insieme del fenomeno. Il contributo di Tornesello costituisce una rielaborazione del lavoro contenuto nel suo *Il sogno di una scuola* (Pétite Plaisance, 2006). Pur presentandosi con un connotato politico spesso generico e poco omogeneo, le controscuole rappresentarono il tentativo autonomo di una scuola per gli esclusi. A complemento del testo di Malavasi, Isanna Generali ha selezionato una serie di immagini, che riproducono i disegni realizzati nel doposcuola di Borgo Santo Spirito a Firenze all'inizio degli anni settanta. Come nei casi di Malavasi e Tornesello, ci troviamo dinnanzi a un contributo prezioso, in quanto, ancora a circa mezzo secolo di distanza, su questi problemi l'attenzione della storiografia è singolarmente contumace. Se si escludono alcune opere d'occasione, sulle scuole popolari degli anni sessanta e settanta si registra una condizione di sostanziale latitanza storiografica: a oggi il già citato testo di Tornesello rappresenta l'unico studio che passi in rassegna l'argomento, peraltro amplissimo, sia per le differenti impostazioni pedagogiche, oltre che ideologiche, sia per la diffusa articolazione territoriale che i movimenti di scuola popolare e di controscuola hanno raggiunto in certi momenti. La vicenda delle scuole popolari è del resto pressoché assente nelle opere di sintesi generaliste, come la recente monumentale *Storia e storie della scuola italiana* di Nicola D'Amico (Zanichelli, 2010).

Tale lacuna si iscrive, del resto, nel panorama di una società che in rapporto alle sue istituzioni scolastiche è profondamente mutata: il sistema pensato da Giovanni Gentile ha ormai ceduto il passo a un modello diverso, *market oriented*. Altri sono i criteri di espulsione, non meno stringenti, altre sono le retoriche su cui tale espulsione si fonda: in un orizzonte radicalmente segnato da processi di inclusione differenziale, sembra sempre più difficile perseguire il miraggio della cittadinanza; s'impongono, piuttosto, i due (strani) oggetti *meritocrazia* ed *eccellenza*, figure preminenti di una strategia volta a occultare gli effetti discriminatori delle dinamiche in atto. Il merito contro il privilegio, una coppia oppositiva di cui, già diversi anni fa, Immanuel Wallerstein sottolineava gli effetti in termini di gerarchizzazione

della forza lavoro (Étienne Balibar e Immanuel Wallerstein, *Razza, nazione, classe. Le identità ambigue*, Edizioni associate, 1991; I ed. Paris, 1989): ecco i termini del discorso pubblico, intorno alla scuola come ad altre istituzioni della società. Si pensi all'università, dove si è messa in campo una retorica contro il clientelismo per far passare quella che a nostro giudizio è anche una massiccia ridefinizione dei rapporti di classe. Non ci si deve allora stupire se qualcuno si spinge a identificare *tout court* il merito con il mercato: è il caso del libro di Roberto Perotti (*L'università truccata*, Einaudi, 2008), ove si sostiene che la totale privatizzazione del sistema universitario italiano porterebbe solamente benefici. Altrove, come in *Meritocrazia* di Roger Abravanel (Garzanti, 2008), si propone un continuo censimento della popolazione scolastica, per selezionare un corpo studentesco d'eccellenza, cui spetterebbe di diritto un'università d'élite. Per tutti gli altri – è la tesi certo non molto innovativa, ma di straordinaria efficacia, proposta da una nostalgica Paola Mastrocola nella sua ultima fatica letteraria (*Togliamo il disturbo. Saggio sulla libertà di non studiare*, Guanda, 2011) – il liceo «non è un obbligo». Sembra quasi di sentire la voce della destra italiana che nel 1962 ululava: «non si può cavare il sangue dalle rape!».

Quella che comunemente si chiama “aziendalizzazione” della scuola sembrerebbe trovare il suo corrispettivo in una sorta di processo osmotico, ove l'azienda tende a esasperare i propri contorni di produttrice di profitto e assumere il ruolo di dispositivo pedagogico: la scuola e l'azienda divengono quindi interscambiabili nella formazione dell'individuo, perché entrambe immediatamente sussunte nelle logiche del mercato. Non è certo una novità dell'ultima ora l'assoluta trasversalità con cui gli schieramenti parlamentari accolgono l'idea di una scuola figlia del mercato. Se il documento Bertagna, fulcro teorico della riforma Moratti del 2003, teorizzava apertamente l'abbandono della “centralità scolastica” e il ritiro della scuola da ampi campi della formazione dell'individuo, già nel 2000, col ministro Berlinguer all'Istruzione, si dichiarava che «L'obbligo formativo può essere assolto in percorsi, anche integrati, d'istruzione e formazione, [tra cui] [...] nell'esercizio dell'apprendistato» (Dpr 12 luglio 2000, n. 257). Si consideri la significatività dello stesso linguaggio mutuato dall'economia: crediti e debiti, bilancio sociale e capitale umano, *benchmark* e standard di qualità, tutti concetti inseriti in un contesto di formazione, col risultato di marcare l'assenza di soluzione di continuità tra i sistemi di dominio economico e sistemi formativi. Le scuole sono così legittimate a contenere lo sviluppo individuale nei limiti compatibili con la sottomissione e l'esclusione, indipendentemente dalla dissonanza del messaggio esplicito curricolare. Assistiamo alla proliferazione di un potere disciplinare, che trascende i confini dell'istituzione scolastica e riproduce un complesso multiforme di rapporti di assoggettamento, che agiscono come una strategia d'insieme. Sembra che si stia manifestando una sorta di ipertrofia pedagogica, capace di permeare ogni ambito di azione umana,

e simile all'ipertrofia storica denunciata da Nietzsche nel saggio *Sull'utilità e il danno della storia*. Sono tuttavia percorribili delle controstrategie, a partire da quell'elemento sfuggente che rende instabile ogni progetto di dominio e costituisce il regime di possibilità di una pedagogia della resistenza: come dire che nella scuola si resiste se si resiste alla scuola, se cioè si riesce a rivolgerle «contro un pungiglione velenoso», secondo l'espressione felice di Raffaele Mantegazza. Ed è precisamente nel senso di una pedagogia della resistenza, ove dunque l'educazione sia strumento contro una pervasiva privatizzazione di libertà e non vettore di tale negazione, che i contributi offerti da questo numero di «Zapruder» intendono muoversi.

Lo *Zoom* di Pietro Causarano (*Un progetto non sempre condiviso*) consente una problematizzazione degli elementi fondanti della scuola italiana, soffermandosi sui limiti della sua costituzionalizzazione, in particolare sugli aspetti contraddittori che ne hanno caratterizzato i dibattiti e i vari tentativi di riforma, a partire dai primi esperimenti atti a fornirle un assetto istituzionale, operati dal regno di Sardegna, fino agli ultimi esiti delle tre riforme a stretto giro di posta, Berlinguer-Moratti-Gelmini, ove la scuola sembra essere un "sistema che fornisce servizi", da smantellare. Nel secondo dopoguerra diversi sono stati i tentativi di porre mano a una riforma organica; non hanno avuto successo, per l'assenza di punti stabili e condivisi sul ruolo della scuola. Istituzione fondamentale dello stato unitario, il sistema scolastico si è trovato investito, in vari momenti della sua storia, dai conflitti di natura politica e sociale che hanno attraversato il paese e a cui si è tentato di dare risposta per via amministrativa, spesso non riuscendo a garantire un'effettiva integrazione sociale. La stessa geografia dei livelli decisionali è stata vittima di profondi conflitti, all'interno dei quali anche le maggiori istanze di decentramento si sono dovute confrontare con vincoli centralistici di natura fiscale, quando non di carattere normativo.

A Francisco Ferrer è dedicato lo *Zoom* di Giuliana Iurlano (*Scuola e libertà*), che ripercorre tra le due sponde dell'Atlantico (Stati Uniti e Spagna) l'attività del grande pedagogista anarchico spagnolo, la cui figura ebbe una significativa influenza sul movimento delle *modern sunday school* negli Stati Uniti, anche quando queste ultime, sotto diversi aspetti, differirono dalle *escuelas modernas* spagnole. Iurlano non ignora i limiti concreti di tali esperienze, pur riconoscendo lo straordinario apporto del pensiero di Ferrer per quanto riguarda un progetto di pedagogia antiautoritaria, come l'acquisizione della centralità dell'allievo nel processo di apprendimento. Il tema della critica alla pedagogia prescrittiva è al centro anche del saggio di Dario Gentili (*A scuola dai bambini*) dedicato a un testo di Walter Benjamin, il *Programma per un teatro proletario di bambini*. Il problema di Benjamin è quello di pensare un contesto educativo che sia in grado di esaltare tutta la forza sovversiva che i bambini incorporano e che le istituzioni educative della borghesia tentano

di arginare e soffocare attraverso l'«educazione della frase». Nel teatro proletario di bambini vige il dominio dell'apparenza e della visibilità su quello della frase. È in tal modo che esso può diventare uno strumento di riscatto politico e di realizzazione sociale, dando senso al ruolo emancipatorio dell'educazione.

L'*Autointervista* di Guido Ramellini è incentrata sul tema delle 150 ore. Insegnante nel milanese, dal 1975 al 1984 nei corsi serali per adulti, Ramellini presta voce e occhi agli *operaiacci* che li frequentavano, testimoniando sia il processo straordinario di socializzazione e presa di coscienza messo in atto dalla scuola che lo spaesamento seguito alla deindustrializzazione della periferia milanese a partire dagli inizi degli anni ottanta. Pur non riconducibili direttamente all'esperienza delle scuole popolari o ai corsi per adulti, i convitti Scuola della rinascita ne furono una sorta di precursori. Le note (*Formazione partigiana*) di Petter, partigiano in Val d'Ossola e fondatore dei convitti, ci riportano al clima del dopoguerra, alla nascita e alla conduzione delle scuole della Rinascita, che costituivano non solo un luogo di istruzione e formazione professionale, ma anche soprattutto di socializzazione e di democrazia partecipata.

I contributi di Daniel Boccacci (*Mendicanti con licenza*) ed Eros Francescangeli si discostano dal tema monografico del numero: nel primo, l'oggetto della ricerca è il fenomeno della mendicizia a Modena nel XVIII secolo, con l'obiettivo di far emergere, attraverso il rapporto tra i forestieri mendicanti e l'autorità in una società d'*ancien régime*, il perimetro dei processi di inclusione/esclusione e del diritto di cittadinanza; nel secondo, per la rubrica *Interventi*, l'autore offre un contributo all'analisi del rapporto intercorso tra sinistra rivoluzionaria e violenza politica in Italia nel corso del "lungo Sessantotto" distinguendo tra i vari significati che possono essere attribuiti alla stessa espressione «violenza politica» e proponendo una periodizzazione ben diversa da quella che vorrebbe l'adozione di pratiche di conflittualità ad alta intensità da parte della sinistra extraparlamentare come conseguenza della «perdita dell'innocenza» successiva alla strage di piazza Fontana. Infine, per la rubrica *Sei domande sulla storia*, William Gambetta e Massimo Giuffredi hanno intervistato Giorgio Galli, ripercorrendone, attraverso le tappe della sua produzione saggistica, l'itinerario politico e intellettuale.

Vincenzo Viola (*Il sindacato che non c'era*) propone un'introduzione al dibattito che ha accompagnato la fondazione della Cgil scuola, dall'originaria opposizione dei vertici del Pci e della Cgil all'accettazione del sindacato di categoria, imposto anche dalla trasformazione vissuta dal sistema scolastico negli anni sessanta e settanta.

Raul Mordenti (*Il primo che ha studiato*) analizza la composizione di classe dell'università italiana e le sue tendenze di medio-lungo periodo. Nel suo intervento sottolinea, tra gli altri, due aspetti principali: da una par-

te la spinta di massa all'emancipazione sociale concretizzatasi nell'afflusso all'università da parte di studenti di provenienza operaia e contadina come risultato della straordinaria stagione di lotte inaugurata dal Sessantotto, una spinta sociale che si è anche espressa nel tentativo di democratizzare l'università; dall'altra lo sforzo della borghesia di arginare e respingere questo tentativo, e di espellere le classi subalterne dall'università ricorrendo a strumenti ideologici, politici, pedagogici, economici e fiscali.

Anche se oggi la dialettica tra strumento di emancipazione e dispositivo di assoggettamento, implicita in ogni istituzione scolastica, sembra inesorabilmente schiacciata sul momento della disciplina e dell'assoggettamento, quel che è certo è che questo scacco non è inevitabile, ma anzi storicamente determinato. Le recenti mobilitazioni contro lo smantellamento del welfare hanno in certe loro fasi espresso una tensione che lascia figurare una fuoriuscita da quel modello. Le esperienze riportate in questo numero di «Zapruder» si collocano nello spazio aperto da questa tensione.

Il 22 ottobre 2011, quando questo numero era in lavorazione, è morto Enzo Mazzi, anima storica della Comunità dell'Isolotto e protagonista di innumerevoli lotte sul territorio fiorentino. Vogliamo ricordarlo in questo «Zapruder», tra le cui pieghe sarà possibile scorgerne l'ideale presenza.

Il 13 gennaio 2012 è scomparso Franco della Peruta, cui si deve la formazione di generazioni di storici e di storiche: questo numero è dedicato a lui.