

MARIA LUISA TORNESELLO

CATTEDRE ROVESCIATE

SCUOLA DI BASE, SCUOLA POPOLARE E CONTROSCUOLA

Chi si interessa alla storia della scuola, e in particolare all'istruzione di base, non può non rimanere colpito da un fenomeno singolare, che si presenta soprattutto nei momenti di fermento sociale e culturale: il sorgere di numerosi esperimenti di scuola popolare che si differenziano nettamente dalla concezione e dall'immagine della scuola istituzionale per la ricchezza degli stimoli offerti, soprattutto la libertà culturale e un rispecchiamento diretto dei problemi e dei cambiamenti della società. Questo dualismo (tra *scuola* e *controscuola*, come si dirà dopo il Sessantotto) ha origine da una comune radice. L'idea della scuola e dell'istruzione pubblica, nata sicuramente con lo stato borghese moderno, è segnata non solo dalla sua connotazione di classe, ma anche da una origine emancipatoria (in quanto diritto dei cittadini), la cui suggestione è stata indubbiamente forte.

Difatti, già ai primi del Novecento, mentre comincia a diffondersi il movimento delle donne e si fa sempre più aspra e dibattuta la questione sociale, si possono notare numerosi esperimenti di istruzione popolare: le scuole dell'Agro romano, sostenute fra gli altri da Giovanni Cena e Sibilla Aleramo; l'opera di Giuseppina Le Maire a Roma e in Calabria; il lavoro di Alessandrina Ravizza a Milano, anche in collegamento con la Società umanitaria fondata da Prospero Moisè Loria, modello di organizzazione di una cultura popolare nel senso più alto del termine, fino al secondo dopoguerra e agli anni sessanta. E poi c'è l'esempio più grande di tutti: le scuole organizzate da Maria Montessori nella clinica psichiatrica universitaria e nella periferia di Roma.

L'altra grande ondata di scuole popolari caratterizza invece gli anni sessanta-settanta, dalla scuola di Barbiana in poi. Rispetto ai casi precedenti, si può notare una maggiore diffusione del movimento e un dichiarato obiettivo di denuncia, di controscuola. Inoltre, c'è un collegamento più diretto fra gli esperimenti non istituzionali e la scuola istituzionale, come si potrà vedere nell'organizzazione delle scuole a tempo pieno e dei corsi 150 ore.

Sarebbe troppo lungo rendere conto di tutti i vari tentativi, che per fortuna cominciano a essere studiati o archiviati sia pure in modo precario e poco visibile. Mi soffermerò sul movimento che, a partire dagli anni sessanta, investe l'istruzione di base, sia all'interno che all'esterno della scuola.

Nel 1967, una sconosciuta casa editrice fiorentina pubblica un libro che avrà in brevissimo tempo una grande diffusione, *Lettera a una professoressa*. È la denuncia appassionata dei mali della scuola italiana - nonostante la riforma del 1962 - fatta dai ragazzi della scuola popolare di Barbiana e dal loro maestro, don Lorenzo Milani. L'impressione aspra, sconvolgente, ma al tempo stesso stimolante, che il libro suscita nei suoi lettori è ben testimoniata dalle parole di Elvio Fachinelli:



Un testo cinese [...] Occorre cercare di capire l'emozione che nasce in chi legge queste notizie, queste cifre così scarse, elementari.


Quello che dice il libro - lo sappiamo già; o lo sapevamo [...] Ma lo *dimentichiamo* continuamente [...] E ciò che è rimosso [...] mi deforma dal di dentro anche se l'ignoro.

Infatti anche Pierino libro stampato non sta tanto bene [...] «Deformato dalla specializzazione, dai libri, dal contatto con la gente tutta uguale» [...] Qui non ci sarà uno di noi che non gridi al settarismo, allo schematismo cinese. Affiora alle nostre labbra, estrema risorsa, l'antica parola Cultura.

Ciò che ci si mostra in questo libretto è la fragilità della nostra identità personale; ciò che ci spaventa, e di cui ci si minaccia, è in fondo la perdita di questa identità [...] Appare così in piena luce la vecchia radice della nostra potente-impotente segregazione di «uomini di cultura»: nel punto in cui gli altri, i Gianni, diventano muti, noi diventiamo ciechi¹.

Lettera a una professoressa si inserisce in un contesto culturale favorevole e in un dibattito sui problemi della scuola vario e appassionato. In questo periodo cominciano a essere conosciuti e discussi i libri di Althusser e Bourdieu; in molti altri scritti troviamo affiancate la denuncia dei meccanismi quantitativi di esclusione del proletariato e quella più sottile e problematica dei meccanismi qualitativi e ideologici, difficili da sconfiggere anche dopo l'eliminazione dei meccanismi quantitativi (Illich, Pasolini). D'altra parte, si sente fortemente l'esigenza del possesso della cultura intesa come possibilità di partecipazione politica e sociale (Freire, don Milani) e anche come condizione necessaria per la realizzazione di una società socialista (Cuba, Cile) o di una democrazia reale (vedi la richiesta di attuazione del dettato costituzionale sul diritto allo studio in Italia). Questa ambivalenza caratterizza anche la posizione del movimento studentesco mondiale, che costituisce un riferimento importante per i movimenti sociali di questo periodo.

¹ Elvio Fachinelli, *Intervento sul libro di don Milani*, «Quaderni Piacentini», n. 31, 1967, pp. 271-275.



Per spiegare la centralità del problema della scuola bisogna poi rifarsi al contesto storico: innanzitutto, si impongono all'attenzione le contraddizioni della scolarizzazione di massa, cioè l'allargamento dell'istruzione e la necessità della selezione. C'è poi l'incontro con il terzo mondo, in fase di cambiamento rispetto ai secolari rapporti di colonizzazione; anche questo contribuisce a evidenziare l'inadeguatezza e lo screditamento del modello culturale occidentale. Infine, c'è la suggestione della rivoluzione culturale cinese, interpretata in Europa e in Italia non tanto come una feroce lotta politica (che sarà la chiave di lettura dominante in un secondo tempo), quanto proprio come battaglia culturale, sorta dalla lotta di classe o meglio dalle "contraddizioni in seno al popolo", per la costruzione di nuovi rapporti sociali (si pensi al giudizio di «libro cinese» accostato da Fachinelli a *Lettera a una professoressa*).

Il valore formativo del libro e dell'esperienza di Barbiana per il movimento degli insegnanti è determinante. Ma nel corso degli anni sessanta si erano via via delineati altri fermenti innovatori, a volte in collegamento fra loro: il Movimento di cooperazione educativa, le diverse esperienze di Aldo Capitini, Danilo Dolci, Gianni Bosio, Mario Lodi. Sarà però il Sessantotto a determinare la diffusione delle scuole popolari in funzione di controscuola e ad aprire una serie di contraddizioni all'interno della scuola istituzionale.

Per comprendere il movimento delle scuole popolari bisogna rifarsi alla situazione di apertura democratica e di speranze che, nonostante le difficoltà, caratterizza gli anni sessanta, ai fermenti che percorrono la società italiana (di cui il dissenso religioso rappresenta una parte non insignificante) e al delinearsi di una pratica politica nuova, le cui caratteristiche sono un impegno insieme personale e politico, la radicalità, l'organizzazione "dal basso" e l'autonomia².

Un caso emblematico di come si arriva alla costituzione di una scuola popolare ci è offerto dalla esperienza di Cinisello Balsamo (Milano): vi partecipa un gruppo di giovani che aveva alle spalle l'esperienza comune di lavoro nelle tradizionali unioni giovanili delle chiese evangeliche (valdese, metodista e battista) e che va maturando un forte impegno politico-sociale e una denuncia sempre più radicale della società capitalistica.

Nel 1967 esce *Lettera a una professoressa*, libro scritto dai ragazzi di Barbiana della scuola di don Milani che è forse la prima pubblicazione a carattere divulgativo che contenga una chiara ed efficace denuncia della scuola di classe in Italia.

² Per una informazione dettagliata e per la bibliografia rimando al mio libro *Il sogno di una scuola. Lotte ed esperienze didattiche negli anni Settanta: controscuola, tempo pieno, 150 ore*, Petite Plaisance, 2006; e alla documentazione da me raccolta e depositata presso la Fondazione Isec, fondo Primo Moroni (cfr. anche il sito dell'Archivio Primo Moroni www.inventati.org/apm, fondo scuola).

Il 1968 è l'anno del movimento studentesco, in cui il problema della funzione della scuola nella società viene portato brutalmente a livello di opinione pubblica³.

La scelta della scuola serale permette di sfruttare le competenze dei componenti del gruppo, che sono insegnanti, studenti o impiegati, ma soprattutto di entrare in contatto col quartiere in modo più intimo e profondo, anche se si guarda più in là, a un'azione politica, a interventi, come si diceva nei documenti, «anche al di fuori del settore scuola». È questo il paradigma di tutte le scuole popolari, come si dirà nel convegno di Firenze del 27-29 giugno 1970⁴.

Una grande diffusione di queste esperienze si verifica in Toscana, nel quadro del cattolicesimo sociale fiorentino, prodromo del dissenso religioso che doveva coinvolgere alcuni suoi esponenti: nell'opera di don Facibeni e don Milani, nell'esperienza del quartiere Corea di Livorno e in quella di don Alfredo Nesi, nelle scuole dell'Isolotto e della Casella. A Firenze si pubblica nel 1969 *Scuola e quartiere*, un repertorio sulle scuole popolari e si organizza nel 1970 il primo incontro nazionale.

La diffusione è capillare anche a Milano: si può dire che ogni quartiere periferico ha la sua scuola popolare. Interessanti i casi di Roma: l'esperienza di Prato Rotondo – Magliana (don Lutte), la scuola 725 dell'Acquedotto Felice (don Sardelli). E ancora troviamo numerose scuole popolari in Piemonte, in Veneto, in Campania, anche se in quest'ultima regione prevale l'elemento laico.

Dati significativi sul profilo degli insegnanti delle scuole popolari si possono ricavare dalle descrizioni in prima persona di queste esperienze, che furono abbondanti ed ebbero una notevole circolazione. Partecipano in quanto volontari a queste iniziative soprattutto gli studenti, parecchi insegnanti della scuola tradizionale, pochi operai: troviamo inoltre, come collaboratori, gruppi cattolici e militanti della sinistra parlamentare ed extra-parlamentare. Come detto, un ruolo di spicco esercitano i sacerdoti (dalle figure carismatiche di don Milani, don Mazzi, don Lutte ai semplici parroci o agli insegnanti di religione impegnati nelle lotte all'interno della scuola). Non mi soffermerò sulle figure più note e studiate, ma mi limiterò ad alcuni esempi meno conosciuti anche se non meno significativi e indicativi di una tendenza generalizzata.

Comincerò con la vicenda di Prato Rotondo – Magliana (Roma) in cui si è svolta l'opera di don Gerardo Lutte, per la risonanza che ha avuto nel movimento e anche nel mondo della "scuola aperta". In essa si evidenziano

³ Toti Bouchard, *Una scuola serale e una testimonianza all'interno del proletariato*, «Inchiesta», n. 5, 1972, pp. 60-61.

⁴ Benito Incatasciato, *Convegno nazionale di «Scuola e quartiere»*, «Cooperazione Educativa», n. 9, 1970, pp. 4-8.



infatti alcuni elementi importanti: il lavoro di quartiere, che si tradurrà in indagini sociali condotte dai ragazzi di molte scuole a tempo pieno; e la lotta per la casa, il cui riflesso arriva anche a scuola sia attraverso l'esperienza diretta degli studenti sia grazie alla produzione didattica alternativa.

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

salesiani e due sacerdoti, don Martin e don Lutte; quest'ultimo professore universitario del Pontificio ateneo salesiano e autore di scritti sulla psicologia dell'età evolutiva e sulla sociometria. A essi si aggiungono, nel 1967, alcuni studenti universitari e liceali; nasce così, accanto ad altre iniziative, un doposcuola per aiutare i ragazzi in difficoltà.

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

Non mancano i teologi che hanno tentato di svuotare la parola di Dio con le loro distinzioni tra "buoni e cattivi ricchi", tra "buoni e cattivi poveri", tra "poveri di spirito e quelli che non lo sono" [...] Gli uomini dell'istituzione predicano volentieri la pace sociale, l'interclassismo, la buona convivenza, in una parola il rispetto dell'ordine stabilito. Non così Cristo, che ci dice che non si può servire insieme a due padroni, e che bisogna scegliere tra Dio e Mammona, tra i poveri e i ricchi [...] Per fedeltà alla mia vocazione di cristiano e di uomo ho quindi preso parte, per quanto potevo, a tutte le rivendicazioni di Prato Rotondo, a tutte le lotte per la giustizia. E soltanto quando i poveri hanno visto che io stavo realmente dalla loro parte, mi hanno riconosciuto come sacerdote⁵.

La risposta dell'istituzione non tarda molto: nel 1969 don Lutte viene invitato a tornare in Belgio; nel 1971 viene espulso dall'ordine e sospeso.

⁵ Giampietro Lippi e Annachiara Guidi, *Proletariato in lotta e scuola alternativa*, «Inchiesta», n. 8, 1972, pp. 48-50.

Solo dopo una lunga lotta gli abitanti della borgata ottengono che possa rimanere⁶. Accanto alle numerosissime scuole popolari legate al cattolicesimo socialmente impegnato o al dissenso religioso, si sviluppano anche scuole popolari di iniziativa laica. Qui gli obiettivi sono fin dall'inizio dichiaratamente politici: «unificare la lotta nella scuola con quella nella fabbrica»⁷, come dichiarano i promotori del doposcuola di Casalecchio di Reno, e «costruire nel quartiere uno strumento di crescita politica e culturale della classe operaia e delle masse popolari»⁸, secondo il programma del centro proletario di cultura del quartiere Salivoli di Piombino.

Una delle esperienze più interessanti e conosciute è la mensa per i bambini proletari di Napoli portata avanti da un collettivo che fra l'altro collaborerà al libro-inchiesta *Anche il colera* (Feltrinelli, 1973). Il gruppo promotore si proponeva tre obiettivi: la conoscenza della situazione dei quartieri popolari, attuata attraverso il metodo di inchiesta e azione della "co-ricerca"; la denuncia civile di fenomeni come il lavoro minorile o le condizioni igienico-sanitarie (che trova l'appoggio di intellettuali come Luigi Comencini, Franco Ferrarotti, Camilla Cederna, Dario Paccino, e per Napoli Sergio Piro, Goffredo Fofi, Vera Lombardi).

Un altro modello interessante è il centro educativo di Partinico, il più strutturato e il più isolato (anche se il suo animatore, Danilo Dolci, è notissimo, ha molte relazioni ed esercita una forte suggestione). Si ripete un po' quello che era successo con la scuola di Barbiana: l'esperienza è fortemente connotata dal leader ed è in qualche modo irripetibile.


Il progetto del centro educativo presuppone tutto il lavoro precedentemente svolto da Danilo Dolci. La sua opera, infatti, pur con un carattere spiccatamente sociologico-politico, ha una valenza prettamente educativa e richiama a mio avviso quella di Freire (che non a caso sarà invitato a partecipare al seminario del 1976). Giustamente Antonino Mangano, che è stato amico e collaboratore di Dolci a partire dalla fine degli anni settanta e ha portato avanti con altri un suo progetto di educazione maieutica, lo presenta complessivamente come educatore e considera il lavoro in Sicilia negli anni cinquanta-settanta come un tentativo importante di educazione degli adulti.

Indubbiamente dagli esempi fin qui riportati sembra delinearci la possibilità di un fecondo contatto fra il movimento degli insegnanti che operano nella "scuola del mattino" e le varie forme di controscuola: la mia ipotesi è che questo contatto ci sia stato, anche se limitato. La battaglia per il cambiamento all'interno della scuola non poteva porsi negli stessi termini alternativi e

⁶ Ivi, p. 51.

⁷ Mig Brandinelli, Pier Luigi Folco e Ivana Tonini, *I problemi di un doposcuola di classe*, «Inchiesta», n. 8, 1972, p. 63.

⁸ *Salivoli: il centro proletario di cultura, una proposta per il lavoro politico nei quartieri*, «Scuola documenti», n. 2, 1973, pp. 40-41.



infatti seguirà altre vie. D'altra parte, le esperienze di controscuola devono fare i conti con la loro stessa eterogeneità, che ne costituisce la novità e il fascino ma favorisce anche la tendenza alla dispersione e alla dissoluzione. Si pensi al problema di coniugare l'impegno religioso e politico; cosa quasi naturale in una prima fase ma che porterà, per l'aggravarsi della situazione italiana e per l'azione repressiva della gerarchia ecclesiastica, a una divaricazione fra chi sceglierà l'impegno politico, confluendo nelle organizzazioni tradizionali o extraparlamentari della sinistra e condividendone la difficile evoluzione, e chi sceglierà l'impegno religioso, fino al momento in cui il profondo cambiamento verificatosi all'interno della Chiesa non ridurrà il movimento in un ghetto minoritario. Un'altra difficoltà è che i volontari, nonostante molte e felici eccezioni, spesso non hanno una preparazione didattica: in particolare gli studenti, numerosissimi e ben intenzionati a capire meglio e a padroneggiare i meccanismi della scuola, sono comunque in una fase di passaggio, di transitoria collocazione sociale. Anche l'azione sul quartiere può apparire un po' estranea e quasi una "colonizzazione".

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

Nei primissimi anni settanta, la scuola di base è percorsa da un vivace movimento innovatore che unisce minoranze agguerrite di giovani insegnanti formati con l'esperienza del Sessantotto e alcuni insegnanti più maturi (esemplare è il caso di Mario Lodi). Si parte con le lotte contro il sovraffollamento e contro i costi della scuola, in particolare i libri di testo. Si intravede presto, però, il pericolo di una mobilitazione non politica su questioni contingenti, che non scalfiscono la sostanziale estraneità dei proletari nei confronti della scuola o la loro accettazione di un meccanismo di promozione sociale. Nella più generale lotta alla selezione viene individuato un elemento unificante e capace di determinare una presa di coscienza: la selezione infatti passa attraverso gli aspetti materiali (costi e strutture carenti, appunto) ma anche attraverso meccanismi intrinseci all'istituzione e da sempre accettati dai proletari (bocciature, disadattamento, etc.). Inizia una mobilitazione, più difficile, contro le bocciature attraverso inchieste e denunce promosse dalla sparuta e combattiva minoranza di insegnanti politicizzati: ma l'istituzione oppone ottusamente la repressione e i genitori proletari disertano le assemblee o sono «muti», come dice *Lettera a una professoressa*. In questa complicata situazione comunicativa matura, come abbiamo visto, l'esperienza della controscuola (scuole popolari serali e "doposcuola di classe",

asili autogestiti). Molte di queste esperienze si collocano in una situazione calda: si pensi al doposcuola della Magliana o all'asilo e doposcuola di via Tibaldi a Milano, realizzati nel pieno delle occupazioni di case nel quartiere Conchetta.

Le lotte che agitano la scuola tradizionale e le esperienze di controscuola si mescolano fra loro e vedono talvolta impegnati gli stessi protagonisti. Nei comitati di base o di quartiere troviamo insegnanti, studenti che collaborano ai doposcuola di classe, genitori presenti in entrambi gli ambiti, consigli di fabbrica, lavoratori della zona, forze politiche e sindacali. È molto sentita, come in tutti i movimenti di questo periodo, l'esigenza della democrazia diretta, di cui gli organismi di base possono essere una prefigurazione, e l'urgenza di collegarsi, al di fuori della scuola, con la classe operaia e con le sue istanze di movimento (in particolare i consigli di fabbrica).

L'esperienza, o la tentazione, della controscuola cresce e si consuma in un periodo molto breve. Ho parlato di tentazione della controscuola non a caso: nella difficile situazione in cui si dibattono gli insegnanti innovatori nella scuola tradizionale, sembra di poter realizzare tutto e subito in una scuola "alternativa", al di fuori dell'istituzione; e non sono pochi i "nuovi" insegnanti che la sera vanno a fare lavoro politico nelle scuole popolari. Partendo dal presupposto che la scuola-istituzione è antiproletaria, perché esclude e seleziona per natura, a chi si pone l'obiettivo di realizzare una scuola diversa (diverso modo di studiare, diversi rapporti, come nel modello Barbiana) la controscuola appare all'inizio il luogo e l'occasione di una maturazione politica dei ragazzi, dei genitori, del quartiere, di chi ci lavora sia pure a livello volontario, dei lavoratori esterni che la appoggiano. La controscuola si presenta infatti con una connotazione politica in senso lato, ma molto chiara; inoltre, opera una altrettanto chiara scelta di classe. È la scuola degli esclusi, da non intendersi in senso caritativo-assistenziale, ma secondo il messaggio di *Lettera a una professoressa*: esclusi dalla sovranità; la quale però si può raggiungere attraverso la conquista del sapere.

Questi sono gli insegnamenti più profondi che dal movimento antistituzionale delle scuole popolari si trasmetteranno al movimento di lotta per il cambiamento dall'interno della scuola istituzionale e che avranno una notevole influenza su due esperienze apparentemente limitate nel tempo, ma a mio avviso storicamente molto significative: il tempo pieno e i corsi 150 ore.