



GUIDO PETTER

# FORMAZIONE PARTIGIANA

APPUNTI SUI CONVITTI SCUOLA DELLA RINASCITA  
(A CURA DI ANGELA PERSICI)

**T**ra le esperienze pedagogiche che hanno visto la luce nel secondo dopoguerra, i convitti Scuola della rinascita (Csr) occupano un posto di particolare rilevanza non solo per la didattica innovativa, ma soprattutto per la pratica di gestione della scuola, che costituiva un modello di democrazia partecipata, scuola concreta di partecipazione, solidarietà e uguaglianza.

Dopo la fine della repubblica dell'Ossola, caduta nel 1944, che nei suoi quaranta giorni non aveva tralasciato l'istruzione degli adulti e dei ragazzi, le formazioni partigiane si dispersero. Alcune trovarono riparo, altre furono catturate; i partigiani della 10<sup>a</sup> brigata "Rocco" (che faceva parte del 2° Battaglione "Redi") per ottimizzare il tempo durante la prigionia in Canton Friburgo-Svizzera, s'inventarono un modello di scuola possibile, ovvero da proporre dopo la Liberazione che loro, nonostante la detenzione, sapevano certa. Liberata Milano, ai partigiani della 10<sup>a</sup> Rocco si unirono molti altri combattenti, provenienti da altre formazioni, o insegnanti e intellettuali più anziani, che non poterono combattere durante gli anni della guerra di Liberazione. Ispirati da un'intuizione di Luciano Raimondi (il partigiano Nicola, commissario politico della 10<sup>a</sup> "Rocco"), decisero di dare concretezza al loro progetto fondando, nei locali di un ex convento ad Affori, nella periferia nord di Milano, il primo esperimento di ciò che nel 1946 diventarono i convitti Scuola della rinascita (Csr). L'esperienza si diffuse rapidamente in varie località del nord e del centro Italia: da Milano a Torino, a Venezia, a Genova, a Bologna, a Novara, a Reggio Emilia, a Sanremo, a Cremona e alla Rasa di Varese, fino a Roma. In breve, tra il 1945 e il 1946, vennero costituiti undici convitti. Si trattava di fornire la possibilità, a chi era stato costretto ad interrompere gli studi, di recuperarli e portarli a termine. Ma sarebbe riduttivo considerare solo questo aspetto. I Csr rappresentavano anche altro: si proponevano di educare giovani e adulti ai compiti che li attendevano nella ricostruzione postbellica perché protagonisti nel dar vita a una società rinnovata economicamente e socialmente. A questa prospettiva di cambiamento si ispirarono, e chiedevano il massimo impegno ai loro allievi. Furono quindi scuole esigenti (come scrisse Lucio Lombardo Radice, in un articolo del 1979 che accompagnava l'inaugurazione di una mostra sui Csr) che imponevano una forte disciplina di lavoro e di studio, perché convinte che vi si dovesse educare l'"uomo nuovo". Ma la disciplina che caratterizzava la vita di ogni convittore non costituiva un'imposizione gerarchica, bensì una disciplina democratica condivisa, con pieno diritto di critica reciproca,

*partecipazione agli obiettivi, solidarietà e assoluta parità di diritti e doveri. Oltre a fornire una cultura generale e professionale, in genere legata al territorio e alle esigenze di sbocchi professionali immediati, i Csr si inventarono percorsi nuovi che percorrevano le nuove professionalità.*

*Dalla fine del secolo scorso, a causa di numerosi, quanto devastanti ed inopportuni interventi legislativi, del progetto educativo dei Csr si ritrovano ancora oggi tracce solo nella scuola media "Rinascita - Amleto Livi" di Milano, mentre gli insegnanti, gli allievi e i cittadini che ne avevano condiviso le finalità, dopo la fine dell'esperienza dei Csr hanno fondato, nel 1975, l'Istituto pedagogico della Resistenza (Ipr) per diffonderne le idee che li avevano ispirati, privilegiando l'intervento nella scuola pubblica. In collaborazione con università, centri di ricerca, enti locali e singoli docenti, l'Ipr ha, nel corso degli anni, organizzato e partecipato a numerose iniziative con lo scopo non solo di diffondere la conoscenza dei Csr, ma di contribuire al rinnovamento di una pratica didattica e pedagogica cooperativa, democratica e solidaristica.*

*Attraverso gli appunti di Guido Petter e le note, gli interventi e altri materiali d'archivio dell'Ipr, proponiamo non solo la vita dei primi anni dei Csr, ma soprattutto una riflessione su concetti chiave come democrazia, responsabilità e altri che hanno caratterizzato i Csr, che necessitano di terreni di prova e non già di progetti teorici o dichiarazioni di intenti. Ciò che implica una pratica didattica e responsabilità condivise quotidianamente.*

*Il partigiano Renzo (nome di battaglia di Petter), fu tra i membri del comitato promotore dei Csr nonostante fosse ancora studente universitario; dopo la laurea divenne preside della media interna al convitto "Livi" di Milano; poi una cattedra all'università di Trieste quindi approdò a Padova dove fu tra i fondatori della facoltà di psicologia; è stato scrittore e saggista, uno dei pionieri della psicologia dell'età evolutiva in Italia e tra i maggiori studiosi e traduttori del pensiero di Piaget che ha contribuito a divulgare nell'Italia del dopoguerra. Dopo l'esperienza dei Csr, Petter ha animato la vita dell'Istituto pedagogico della Resistenza, ricoprendone la carica di presidente onorario fino alla sua morte, avvenuta lo scorso anno. Nelle note che seguono, che intendono anche essere un saluto a questo grande pedagogista, Petter ci accompagna nel clima e nella quotidianità dei convitti, tra le difficoltà e gli entusiasmi che caratterizzarono quegli anni.*

Angela Persici (presidente Ipr)

Gino Candreva

**L'**organizzazione della vita comunitaria era ispirata al principio della massima partecipazione di tutti: alla discussione dei problemi comuni e al lavoro concreto che, di volta in volta, doveva essere svolto per risolverli.

L'organo sovrano era l'assemblea degli allievi e degli insegnanti. L'assemblea eleggeva un comitato direttivo di cui facevano parte il preside, che aveva esclusivamente la responsabilità dei problemi didattici e cioè della



scelta dei professori, della determinazione degli orari e dei programmi, e l'amministratore che si occupava dei problemi finanziari; queste due persone, tuttavia, non godevano affatto di alcun primato sugli allievi, avevano una funzione tecnico-ausiliaria a cui si ricorreva per consiglio e aiuto. All'assemblea, che si riuniva settimanalmente nella sala mensa, che era il locale più vasto a disposizione, il comitato direttivo teneva la sua relazione, esponeva i problemi e prospettava alcune soluzioni dando avvio a discussioni appassionate, interminabili, estremamente serie. L'assemblea era nel contempo un organo deliberante e un'occasione periodica di educazione collettiva alla responsabilità e alla collaborazione. Si trattavano i problemi più diversi: iniziative per integrare la scarsa sovvenzione che il ministero dell'Assistenza postbellica aveva stabilito di passare ogni mese al convitto, o che potevano riguardare richieste di vestiario, viveri e materiale didattico fatte a enti diversi, le richieste di letti o coperte fatte ai comandi di certe caserme, i lavori da assumere per conto del comune come la spalatura della neve o la rimozione delle macerie dell'Ospedale maggiore (l'edificio dove ha oggi sede l'università Statale di Milano), la distribuzione del lavoro per commissioni (non v'era nessuno che non facesse parte di almeno una commissione di lavoro), gli acquisti di libri, i rapporti da mantenere con ciò che veniva chiamato "il mondo esterno" e che comprendeva gli enti più vari, dal ministero della Pubblica istruzione all'Eca [Ente comunale di assistenza, ndc], dai teatri cittadini ai servizi sanitari del comune. L'assemblea fungeva anche da tribunale, per i "processi" che (finché non venne avvertita l'opportunità di creare un'apposita commissione giudiziaria) avevano luogo in pubblico nei confronti di coloro che erano stati accusati di aver violato qualche norma della vita comunitaria o di aver avuto un comportamento non accettabile. Ricordo vivamente alcuni di tali "processi", tenuti sino a tarda notte, con andamento spesso drammatico. Una volta si trattò di un convitto-re che era stato scoperto mentre nascondeva delle pistole sotto il materasso (cosa che poteva compromettere l'intera comunità) di cui si diceva che avesse avuto rapporti con gruppi di fascisti in via di ricostruzione nell'inverno fra il 1945 e il 1946; un'altra volta si trattò di un ex prigioniero del campo di concentramento di Mauthausen, che un altro ex deportato accusava di collaborazionismo con i guardiani del campo. In casi come questi il comitato direttivo nominava un "accusatore" che raccoglieva le prove e le testimonianze e l'accusato nominava un "difensore"; al termine del dibattito l'assemblea, attraverso una votazione segreta, prendeva una decisione che era senza appello e poteva giungere anche all'espulsione dal Convitto (come accadde appunto nel primo di questi due casi); l'espulsione, nella Milano semidistrutta dell'immediato dopoguerra, era una punizione severissima.

Ho accennato a queste cose per sottolineare uno dei caratteri salienti di quella esperienza di vita democratica che la rende notevolmente diversa da

molte delle esperienze di vita democratica che possono aver luogo oggi nelle scuole; si trattava di un tipo di attività in cui ogni trascuratezza, ogni atto sbagliato, veniva pagato di persona dai singoli e anche dalla comunità. Oggi, se un gruppo di studenti o di insegnanti che in una atmosfera di generale contestazione ha dato il via ad attività che richiedono tempo e fatica decide di smettere, per stanchezza, saturazione o semplicemente perché iniziano le vacanze, nulla di grave accade al gruppo o ai singoli: ciascuno torna a casa sua. In quel caso invece non era così. Nel corso di questa esperienza seria ebbi modo di prendere coscienza di certi aspetti positivi e di certe difficoltà di fondo che presenta l'organizzazione in senso democratico di un gruppo di giovani nell'ambito di un'istituzione educativa. Di altre difficoltà mi resi conto invece solo più tardi, quando in comunità scolastiche di ragazzi e bambini cercai di applicare soluzioni che ritenni adatte. Gli aspetti positivi erano soprattutto: la responsabilizzazione dei singoli (attraverso una suddivisione delle attività concrete che costituivano il necessario complemento del diritto di partecipazione alle discussioni e alle decisioni); la possibilità per ciascuno di avere sempre una visione d'insieme della situazione e dei problemi comuni; la graduale formazione della capacità di valutare fatti e persone; lo sviluppo di un sentimento e di un'abitudine a collaborare con gli altri; la possibilità di compiere esperienze che non erano solo di ordine culturale e didattico, ma anche sociale ed umano. Questi aspetti positivi erano accentuati proprio dal carattere di serietà dell'esperienza.

Ma proprio da tale carattere di serietà derivavano, in parte, anche le principali difficoltà. La prima era costituita da una certa mancanza di continuità nelle funzioni direttive, che derivava dal carico eccessivo di lavoro e di tensione che queste funzioni comportavano. Colui che il comitato direttivo aveva nominato "direttore" risultava profondamente impegnato in una quantità di lavori che lo distoglievano completamente dallo studio durante la giornata e lo costringevano a recuperare durante la notte il tempo perduto. Per questa ragione fu scelta, inizialmente, la soluzione del "direttore giornaliero", con inconvenienti piuttosto gravi, come ad esempio quello costituito dal fatto che persone che venivano o telefonavano nei giorni diversi trovavano ogni volta direttori diversi e rimanevano sconcertati. Fu un progresso quando al direttore giornaliero si sostituì un direttore settimanale il cui nome era indicato da un cartello all'entrata. Ma anche in questo caso le cose non andavano molto bene: il nuovo direttore doveva dedicare uno o due giorni per rendersi conto dei problemi e si trovava così quasi alla fine del suo mandato; inoltre ogni direttore aveva uno stile diverso. Si arrivò così a prolungare la durata del periodo di direzione e per non ridurre la partecipazione dei singoli fu istituita la figura di due segretari. È questo della continuità nella direzione di un gruppo un problema che si ripropone oggi nelle varie esperienze di democrazia scolastica. Una seconda difficoltà era:



la suddivisione del lavoro e l'assunzione diretta di responsabilità, nel comitato direttivo o nelle singole commissioni: andava bene nella misura in cui le cose da fare erano adeguate o di poco superiori alle capacità dei singoli, spesso però i problemi superavano i limiti della loro competenza e conoscenza come, ad esempio, i ritmi d'insegnamento. Ciò costituiva un'altra limitazione alla democrazia totale, al completo autogoverno e la sua esistenza portò gradualmente a una rivalutazione della funzione degli insegnanti che in un primo momento erano stati considerati (e loro consenzienti) solo come dei tecnici consulenti ai quali si giunse a riconoscere invece un ruolo di programmazione e guida. La discrepanza talvolta notevole fra capacità effettivamente presenti ed entità o qualifica dei compiti che, in una situazione di autogoverno inteso in senso totale, venivano affidati ai singoli, non si presentava solo come riferimento all'attività didattica ma anche in molti altri casi. Ho al riguardo un'esperienza personale. Noi vivevamo ammassati in poche stanze con letti a castello in mezzo ai quali gli insegnanti tenevano le lezioni; era dunque avvertito vivamente il problema di un ampliamento della sede. Nell'inverno fra il 1945 ed il 1946 ci era giunta la segnalazione che alla periferia di Milano, verso Monza, esisteva un edificio di due piani circondato da un piccolo giardino. Si trattava di una "casa chiusa" di alto livello che nell'ultimo periodo della guerra aveva cessato di funzionare e che il proprietario si apprestava a rimettere in funzione. Ma una parte degli abitanti della zona, e in particolare il parroco, vedeva con apprensione questa eventualità. Fu in questa circostanza che il comitato direttivo decise di occupare di sorpresa quell'edificio e di farne una scuola. La scuola veniva vissuta da tutti non solamente come moralmente legittima, ma come un'impresa che aveva una sua nobiltà. L'opportunità di procedere all'occupazione capitò proprio durante il periodo in cui ero io il direttore di settimana e per me furono giorni terribili. Benché a questa operazione partecipassero tutti, toccò a me coordinarla, trovare i camion che subito dopo che un piccolo gruppo era riuscito a entrare arrivassero con i mobili, i libri, le lavagne, per creare con un fatto compiuto le premesse per ottenere l'appoggio dell'opinione pubblica; toccò anche a me trattare con il parroco, che era intervenuto in nostro favore, e con i carabinieri che, pur dicendo di comprendere le ragioni del nostro atto, non erano tuttavia disposti a lasciar correre. La trattativa condotta in modo chiaro con tutti, convittori e popolazione, portò a lasciare a noi l'uso di quei locali con il pagamento di un piccolo affitto e per alcuni anni vi si svolse attività didattica. Mutati i tempi il proprietario ottenne nuovamente il permesso di riaprire la "casa chiusa" tornando così alla sua funzione primaria. Ricorderò sempre quei giorni veramente tempestosi, e soprattutto il senso netto di essere alle prese con cose più grandi di me che rischiavano di travolgermi. E l'infinito sollievo con il quale accolsi la fine di quella settimana passando le consegne a un altro direttore.

Questa situazione di tensione non riguardava solo chi aveva compiti direttivi ma più o meno tutti; l'attività di studio, le attività collaterali, la partecipazione ai lavori di commissione e di assemblee, la necessità di far fronte agli innumerevoli imprevisti che ogni nuovo giorno portava, l'incertezza e le tensioni derivanti dalla situazione politica generale ponevano ciascuno, continuamente, ora per ora, in una situazione di conflittualità. Facendo un lavoro si pensava agli altri ancora da farsi, il dilemma costante era: immergersi nello studio, deludendo le aspettative di chi ci aveva affidato dei compiti, o svolgere tali compiti lasciando indietro lo studio con il rischio di arrivare impreparati agli esami che dovevano essere sostenuti presso le scuole di stato?

Queste situazioni di conflittualità talvolta molto acuta, diedero luogo a casi di esaurimento e, per alcuni allievi, anche a manifestazioni gravi che portarono alla necessità di cure mediche o a fughe più o meno temporanee. Io stesso non seppi resistere: nell'estate 1947, approfittando di un breve giro all'estero compiuto in compagnia di un gruppo di giovani che erano andati per due settimane a spalare le macerie a Varsavia e poi nella cittadina di Lodice (distrutta dai tedeschi dopo l'attentato a Heydrich), restai in Cecoslovacchia dove vissi alcuni mesi lavorando nelle miniere di carbone. Nonostante il lavoro fisicamente assai pesante e pericoloso, la semplicità di quel modo di vivere che non comportava continuamente la necessità di decidere a quali attività dedicarsi, costituì per me una liberazione, un periodo di riposo psicologico e di riflessione che mi permise di tornare e di riprendere in condizioni di miglior equilibrio e di maggiore maturità emotiva (avevo allora ventun anni) l'attività interrotta. Anche questa seconda difficoltà è, secondo me, presente in una certa misura nelle esperienze di democrazia scolastica, a ogni livello.

Là dove c'è una suddivisione di lavoro e di responsabilità fra gli allievi di una classe, può esservi il pericolo che in alcuni allievi, che si vengono a trovare (o vengono lasciati senza aiuti e indicazioni sufficienti) di fronte a compiti che si rivelano più grandi di loro, si sviluppino dei sensi di inadeguatezza; così pure la necessità di suddividere una certa quantità di tempo che se risulta troppo scarso, fra l'attività di studio e le attività di ordine sociale, può dare luogo a situazioni conflittuali.

Un'esperienza di vita democratica, mentre da un lato presenta aspetti positivi di estrema importanza proprio se assume caratteri di serietà che la rendano qualcosa di diverso da un semplice gioco e che sono condizione essenziale perché essa abbia un valore veramente formativo, può rivelare d'altro lato, quando vengano superati certi limiti o vengano trascurate certe cautele, aspetti negativi che non dovrebbero essere sottovalutati. In particolare un insegnante dovrebbe rendersi ben conto che il suo intervento può essere necessario quando si tratta di determinare i compiti dei singoli gruppi di



lavoro in cui può articolarsi una classe perché nell'esecuzione di qualcuno di tali compiti, gli allievi si potrebbero trovare di fronte a difficoltà imprevedute ma, l'intervento dell'insegnante, può ridurre le occasioni di incertezza e di conflitto.

Sempre nel tentativo di considerare criticamente i problemi psicologici che quell'esperienza mi permise di cogliere dal vivo, vorrei accennare al problema fondamentale della motivazione all'autogoverno.

Autogoverno significa libertà (sia pure nell'ambito del rispetto di norme elaborate dal gruppo e accettate da tutti), significa possibilità creative per il singolo e per il gruppo, significa collaborazione di tutti nella ricerca dei modi più adatti di affrontare e risolvere i vari problemi che riguardano la vita di ciascuno e la vita del gruppo; significa anche fatica, impiego di tempo, rischio, senso di insicurezza: questi lati svantaggiosi possono essere affrontati con un certo spirito solo da chi sia profondamente motivato a conseguire i vantaggi: gli svantaggi costituiscono l'inevitabile prezzo.

Orbene, una differenza assai netta la potei constatare nel momento in cui i Csr si aprirono ai reduci della prigionia, soldati o civili deportati.

Nei giovani ex partigiani che avevano dato vita a quella comunità scolastica era presente la determinazione di costruire un tipo nuovo di scuola in cui trovassero concreta attuazione gli ideali di libertà e di democrazia che già in precedenza avevano animato la loro azione, un tipo di scuola che servisse non solo a loro ma anche a quelli che fossero venuti dopo di loro, e potessero anche costituire un modello per certe trasformazioni che avrebbero prima o poi potuto riguardare tutta la scuola italiana (nel 1945-1946 le speranze di rinnovamenti profondi e rapidi erano assai vive). Erano dunque operanti in loro certe forze psicologiche di carattere centripeto che orientavano l'azione di ciascuno verso gli obiettivi di gruppo, assicuravano la coesione di quest'ultimo e rendevano importanti tutti i tentativi di migliorare la sua attività, le sue strutture.

Nei reduci, invece, queste motivazioni non esistevano o erano estremamente basse. Essi erano in genere delusi dalle esperienze di gruppo compiute in precedenza, nell'esercito e poi nel campo di prigionia: non avevano preso parte alla costituzione del gruppo in cui ora vivevano e alla decisione di dargli una struttura fondata sull'autogoverno, ma lo avevano trovato già costituito, con già risolti certi problemi essenziali.

Operavano dunque nella maggior parte di essi delle forze centrifughe, nel senso che ciascuno cercava di pensare soprattutto alla propria sorte, di dedicare alla vita di gruppo il minor tempo possibile [ho conosciuto personalmente due reduci che al contrario capirono molto bene ciò che stavano vivendo e ne divennero protagonisti: aderirono e sostennero l'esperienza dei Csr: Cino De Sanctis e Franco Chiari. Il secondo sposò una giovane con-

vittrice, partigiana Enrica Femia, e tutti e tre furono tra i fondatori dell'Ipr, ndc].

Poiché il loro bisogno fondamentale era quello di sicurezza, di tranquillità, di tempo da dedicare alle proprie cose, le riunioni di assemblea e il lavoro di commissione venivano spesso vissuti come seccature, come perdite di tempo da evitare. Ne derivò una sorta di resistenza passiva, di scetticismo di fronte alle discussioni e alle iniziative che portò ad un aumento delle tensioni interne. Nacque il problema di come "attivizzare i reduci", come sensibilizzarli nelle questioni comuni e in parte risolvemmo costituendo gruppi di lavoro misti, in ciascuno dei quali una certa atmosfera di alacrità e di ottimismo creata da alcuni finiva per trascinare, per un fenomeno di pressione di gruppo, anche i più refrattari. Io mi resi conto, in quella circostanza, che l'autogoverno è una pianta assai delicata, che può svilupparsi in modo anche vigoroso sul terreno in cui è nata, ma che non è possibile o comunque non è facile trapiantare in altri terreni, non preparati ad accoglierla. E mi rendo oggi conto che questo problema è comune a tutte le esperienze di organizzazione democratica. Se l'esigenza di una vita di gruppo democratica e creativa viene manifestata da alcuni allievi di una classe, una esperienza di relativo autogoverno risulta assai più facile e positivo di quando questa esigenza è presente solo negli insegnanti.

Nei Csr, invece, non solo si sono create nuove strutture di carattere organizzativo, ma anche nuovi metodi di carattere didattico e pedagogico.

Nel 1945 insegnavo geografia (poi sono passato a insegnare latino e geografia) e per studiare e insegnare geografia astronomica convocavo sul terrazzo del convitto, alla sera, quelli che facevano parte della media maggiore poi, siccome le costellazioni cambiavano col passare della notte, decisi di far alzare tutti nuovamente alle cinque del mattino e convocarli là, in alto.

Ricordo ancora di essere andato con Livi [Livio, papà di Amleto "Matteotti" morto a Inverio il 28 marzo 1945, ndc] nell'autunno del 1945 all'Isotta Fraschini [dove era operaio Livio, ndc] a prendere un grosso motore di camion che abbiamo portato nel convitto perché volevamo che quanti studiavano meccanica fisica lo potessero vedere e osservare direttamente.

Importante è stata la sperimentazione del giornale murale, a suo tempo strumento di vita democratica nelle formazioni partigiane, utilizzato nei Csr come strumento per portare tutti al corrente dei problemi, per chiamare tutti a collaborare, per fare in modo che si conoscessero gli uni agli altri, per segnalazioni di libri, per segnalazioni di ricerche fatte; c'era una commissione per il giornale murale che si riuniva nei luoghi più strani: nelle cantine, nella cucina, anche nei servizi. Sono stati fatti tentativi per impostare dei libri di testo in modo nuovo quando nel primo periodo, con il prof. Pellegatta e il prof. Raimondi, si è cercato di fare una nuova grammatica di latino secondo un criterio nuovo rispetto a quello tradizionale. Così si è proceduto





anche per l'insegnamento della geografia: costruire un testo tenendo conto di certi principi psicologici: il fatto che il pensiero ipotetico-deduttivo matura intorno agli undici dodici anni, quando i ragazzi sentono il bisogno non più soltanto di conoscere certi dati, ma di sapere anche come gli uomini li hanno scoperti, e vogliono conoscere il procedimento per scoprirli. Il testo di geografia quindi si era impostato su questa esigenza, spiegando di volta in volta il procedimento attraverso cui i dati si possono ricavare.

Per la storia, strumento importante per noi era il "coro parlato", momento di riunione veramente importante. I ragazzi si preparavano a rappresentazioni in cui venivano fusi momenti di storia con canti che si riferivano a quel periodo. Era un "coro parlato" perché tra un canto e l'altro alcuni ragazzi rievocavano certi periodi della storia. Era un modo per studiare la storia, rivivendola insieme, perché c'era tutta la preparazione fatta in comune. E poi, chi aveva caratteri di timidezza o era stonato, poteva partecipare secondo la propria indole, nessuno veniva escluso, tutti dovevano e potevano partecipare.

A Milano, i professori che lavoravano nella scuola media, sono stati sensibilizzati a certe novità che venivano da Ginevra, da Piaget, e si è fatta tutta una serie di sperimentazioni, c'è stato il tentativo di impostare l'insegnamento su basi psicologiche attraverso riunioni con gli insegnanti e con i ragazzi, si è cercato di tradurre in atto certi principi di carattere psicologico.

Nei Csr inoltre si è attuato il diritto allo studio, i convittori infatti non soltanto avevano diritto all'alloggio, al vestiario, al vitto, ai libri, che guadagnavano con il loro lavoro di studenti e con la collaborazione alla vita interna del convitto ma, durante un primo periodo, gli ex partigiani con famiglia a carico percepivano assegni familiari. Anch'io ho ricevuto degli assegni, perché avevo una famiglia a carico: ero maestro e anche studente universitario. In questo senso abbiamo anticipato di venticinque anni il presalario che ora è un diritto che nessuno più contesta.

I Csr erano scuole senza compromessi con la scuola ufficiale, tradizionale: potevano vivere e svilupparsi, invece sono stati soffocati anche togliendo le sedi. Questo è avvenuto perché erano scuole che avevano una connotazione politica, *erano scuole di antifascismo*, però questo non significa affatto che fossero scuole politiche dove si preparasse la rivoluzione sotto un camuffamento di attività didattica.

Questa è stata l'accusa che ci è stata mossa dai giornali che appoggiavano questa azione volta alla nostra chiusura, però non corrisponde al vero, è una calunnia. All'atto dell'ammissione non venivano fatte distinzioni tra persone di diverso credo politico, lo scopo fondamentale era quello di sviluppare un'attività didattica, di qualificare professionalmente e culturalmente i giovani, di farne dei cittadini liberi, liberi di saper scegliere, in grado di saper scegliere e formarsi il proprio futuro.

## Revista Crítica de Ciências Sociais 93

Junho 2011

DAVID ALEXANDER

Modelos de vulnerabilidade social a desastres

MARCELO FIRPO DE SOUZA PORTO

Complexidade, processos de vulnerabilização e justiça ambiental: um ensaio de epistemologia política

SUSAN L. CUTTER

A ciência da vulnerabilidade: modelos, métodos e indicadores

ALEXANDRA ARAGÃO

Prevenção de riscos na União Europeia: o dever de tomar em consideração a vulnerabilidade social para uma protecção civil eficaz e justa

JOSÉ MANUEL MENDES, ALEXANDRE OLIVEIRA TAVARES, LÚCIO CUNHA, SUSANA FREIRIA

A vulnerabilidade social aos perigos naturais e tecnológicos em Portugal

JÖRN BIRKMANN, KORINNA VON TEICHMAN, TORSTEN WELLE, MAURICIO GONZÁLEZ, MAITANE OLABARRIETA

O risco não percebido para as zonas costeiras da Europa: os *tsunamis* e a vulnerabilidade de Cádiz, Espanha

ALEXANDRE OLIVEIRA TAVARES, JOSÉ MANUEL MENDES, EDUARDO BASTO

Percepção dos riscos naturais e tecnológicos, confiança institucional e preparação para situações de emergência: o caso de Portugal continental