

Uno sguardo d'insieme

di Alessandro Casellato

Dopo l'interesse suscitato dal numero di "Venetica" dedicato alle *Rivoluzioni di paese. Gli anni Settanta in piccola scala*¹, siamo tornati sul campo per indagare un altro aspetto della grande trasformazione in Veneto. Al centro della ricerca non sono più la piccola e media impresa e i distretti industriali, ma la scuola, ovvero il luogo più capillarmente diffuso in cui si produce, insieme, lavoro e conoscenza e in cui si realizza un permanente incontro tra generazioni e classi sociali. Non meno della fabbrica e della famiglia, nel corso del '900 la scuola è stata uno dei principali gangli della vita sociale del nostro paese. Inoltre, in alcune fasi – come quella compresa tra le due riforme della scuola media unica (1962) e dei decreti delegati che davano nuove forme alla partecipazione (1974) – essa si è "accesa", ha brillato e sprigionato luce ed energia tali da aver investito e persino modificato il resto della società².

Per studiare tutto ciò in maniera il più possibile empirica e circostanziata è stato messo in piedi un gruppo di ricerca di "addetti ai lavori". Esso ha coinvolto soprattutto chi è stato protagonista di quella stagione, cui è stato chiesto però di essere non un semplice testimone e di utilizzare le procedure dello storico: ricerca di documentazione e lavoro d'archivio, rigore nei riferimenti alle fonti, capacità di guardare sé e il proprio tempo almeno in parte da fuori.

Come nel caso di *Rivoluzioni di paese*, la ricerca ha incrociato e riattivato vecchie reti di relazioni amicali, sindacali e militanti, che si sono dimostrate preziosissime sul piano della raccolta delle fonti e delle testimonianze. Un risultato inatteso del lavoro d'équipe è stata la scoperta di una grande quantità di archivi personali di insegnanti, conservati con cura, disponibili alla consultazione, che si prestano ad essere studiati sia sul versante storico (come fonti per la storia della scuola e della società) che didattico (come modelli, esperimenti, pratiche di inse-

gnamento): una vera messe documentaria, che fa capire da un lato il valore che l'esperienza scolastica riveste per chi l'ha vissuta da protagonista, e dall'altro che le ricerche che qui presentiamo sono solo un primo, per quanto sostanzioso, sondaggio su una pagina del nostro passato che è ancora in gran parte da esplorare.

Ispiratori e sperimentatori

Presente in ogni Comune sin dall'unità d'Italia, la scuola è stata per decenni l'anello di congiunzione tra dimensione locale e nazionale e la palestra privilegiata per l'"educazione dell'italiano"³.

Nei primi decenni di storia repubblicana essa si carica di molte nuove aspettative. La Costituzione la indica come uno degli strumenti più importanti con cui la Repubblica si impegna a "rimuovere gli ostacoli" che limitano la parità e il pieno esercizio dei diritti dei cittadini (per questo Piero Calamandrei la considerava un "organo costituzionale"⁴). Ma per un quindicennio non è a livello statale che si sviluppano le novità più significative che la riguardano⁵. Ad essere attive sono invece le esperienze di base, realizzate volontariamente da singoli o piccoli gruppi, condotte ai margini o spesso al di fuori dell'istituzione, ispirate da una letteratura che ha un respiro internazionale e che trova in Italia alcuni interpreti di assoluto rilievo⁶. Accanto a cattolici e comunisti – che parlano nelle istituzioni attraverso i partiti che li rappresentano, ma agiscono anche nella società attraverso i gangli delle organizzazioni collaterali di massa – sono spesso esponenti legati alla diaspora azionista a produrre iniziative di grande interesse⁷. Nei primi anni Cinquanta nasce anche un associazionismo educativo laico, con la Cooperativa della tipografia a scuola (Cts), divenuta nel 1957 Movimento di cooperazione educativa (Mce), che diffonde un nuovo modo di fare scuola "attiva" basato sulle tecniche di Freinet, il cui punto forte erano il giornalino in classe e la corrispondenza scolastica⁸.

Il saggio di Maria Teresa Segà che apre questo fascicolo mostra che anche Venezia fu, in questi anni, un ambiente didatticamente vivace e ricettivo. La scuola-convitto della Rinascita "Francesco Biancotto" per gli orfani dei partigiani, la scuola ebraica in Ghetto che utilizza i principi di Montessori e Dewey per lavorare con bambini traumatizzati, le iniziative assistenziali dell'Unione donne italiane che promuove la colonia "Anita Garibaldi" al Lido sono forme di sperimentazione e di supplenza rispetto a quello che la scuola pubblica ancora non fa. Ognuna di esse è in collegamento con circuiti più ampi, di carattere nazionale e inter-

nazionale, e con un dibattito che l'autrice esplora soprattutto sul versante della pedagogia legata alla cultura comunista. Rimangono però, come molte altre dello stesso periodo, esperienze di minoranza, promosse da gruppi militanti capaci di riprodursi in linea verticale (attraverso le generazioni) ma che non riescono a uscire dal loro peculiare habitat e a espandersi orizzontalmente, soprattutto a livello regionale.

Merita fare qui almeno un cenno a un'altra vicenda coeva che coinvolge, in questo caso, proprio il Veneto contadino e cattolico. Domenico Sartor, un ex partigiano "bianco" laureato all'università Cattolica di Milano e diventato un influente deputato democristiano, avvia nel 1955 a Castelfranco Veneto il primo nucleo di quello che in pochi anni verrà riconosciuto come un progetto all'avanguardia di istruzione, cooperazione e sviluppo in ambiente rurale⁹. L'Istituto professionale per l'agricoltura e poi il Centro per l'educazione e la cooperazione agricola trevigiana (Cecat) hanno come obiettivo la promozione di un'area culturalmente ed economicamente "depressa" attraverso un'azione pedagogico-formativa condotta sul territorio (all'inizio andando di casa in casa per spiegare alle famiglie la necessità dell'istruzione per i figli), e che utilizza metodologie innovative, mutuata dal modello francese delle *Maisons familiales d'apprentissage rural*: collaborazione tra scuola e famiglia, esperienza diretta, lavoro di gruppo. L'obiettivo è convincere i giovani a studiare, liberarli dalla subalternità culturale ed economica e farne dei protagonisti consapevoli delle sfide che hanno di fronte, in primis la crisi della società contadina che altrove in Italia – nel pieno del "miracolo economico" – sta spopolando le campagne; per questo si organizzano scambi internazionali (con la Francia, il Belgio, la Germania) e si incentiva la modernizzazione dell'agricoltura attraverso le piccole cooperative. Nelle scuole si conducono ricerche d'ambiente: i bambini sono portati a documentare e riflettere sullo stato delle abitazioni, sulla nascita di una cooperativa agricola o sull'arrivo della mietitrebbia nel proprio paese¹⁰. La vita quotidiana, il lavoro, la storia locale non sono più cose di cui vergognarsi al cospetto degli insegnanti e della cultura legittima, ma entrano nella scuola come temi di studio, collegati a quel che avviene in altre parti del mondo. L'esperienza si espande in gran parte della provincia di Treviso e si tenta di esportarla anche in altre regioni (nelle Marche, in Lucania); negli anni Sessanta il Cecat di Castelfranco viene studiato a livello europeo come un caso riuscito e peculiare di sviluppo di comunità¹¹.

La storia del Cecat e della sua azione pedagogica e modernizzatrice in ambiente rurale tra gli anni Cinquanta e Sessanta ha qualche somiglianza con la

vicenda che è al centro del saggio scritto da Paola Salomon. Siamo in un'altra "periferia", montana in questo caso: Canale d'Agordo, nella parte occidentale del bellunese. Il paese, caratterizzato da un forte isolamento e da una massiccia emigrazione stagionale maschile, oggi forse noto ai più per avere dato i natali a papa Luciani, negli anni Sessanta diventa sede di un esperimento che fa della sua scuola media – appena nata, all'indomani della riforma del 1962 – un modello a cui guardare. Anche qui, come a Castelfranco, c'è un uomo particolare a innescare la rivoluzione silenziosa: Angelo De Rossi è un vero leader, nato a Venezia ma ormai radicato nella comunità locale, innovatore ma in buoni rapporti con le istituzioni ministeriali. Appena incaricato come preside nella nuova scuola, si circonda di un gruppo di insegnanti giovanissimi, con i quali avvia un nuovo modo di fare scuola, cambiando i metodi didattici e rivoluzionando persino gli ambienti scolastici: cattedre giù dalla pedana, per accorciare la distanza tra insegnanti e alunni; sistemazione dei banchi a isola, per favorire il lavoro di gruppo; e, soprattutto, scuola a tempo pieno, da mattina a sera, per fare laboratori e trasformare l'intero paese in un'aula di scuola, o in un libro di testo.

I ragazzi e i loro insegnanti conducono un'inchiesta su *Religione e superstizione*, che nel 1969 diventa un libro: riflettono, dal loro specifico punto di osservazione, sul mutamento profondo che sta attraversando l'ambiente in cui vivono, le loro famiglie, loro stessi; in questo modo ne diventano consapevoli. Dal 1961, infatti, nella valle si è insediata una fabbrica di occhiali destinata a crescere (Luxottica); arrivano anche sempre più turisti dalle città di pianura e non serve più emigrare all'estero per sopravvivere. Il preside De Rossi – anche successivamente, quando sceglierà di dirigere l'Istituto professionale alberghiero – si misura con le urgenze del suo tempo e si mette al servizio della società in cui vive: opera in fin dei conti con un metodo maieutico. Quando riflette su se stesso e cerca il filo del proprio impegno professionale, De Rossi pensa alle ore di lavoro notturno di suo padre, ferroviere, e ai sacrifici fatti dai suoi genitori "perché io andassi avanti": "Allora non m'è importato nulla di ideologie, di ragionamenti astrusi ed astratti, perché accanto al volto dei miei genitori c'era quello di infiniti altri genitori che non parlano e attendono anche se non sanno di attendere, e dietro ad essi c'era una miriade di ragazzi *che avevano il diritto di non essere esclusi a priori*".

L'origine sociale degli insegnanti (e dei dirigenti scolastici) non è un fattore marginale per comprenderne motivazioni e capacità di relazionarsi con gli ambienti in cui sono chiamati a lavorare: il crinale degli anni Sessanta corrisponde anche a un mutamento della composizione sociale sia degli studenti (una svolta

repentina, a partire dalla riforma della scuola media unica) che dei docenti (un ricambio graduale, che si intensifica nel decennio successivo). Esiste una ricca letteratura sul vissuto di maestre e maestri nella scuola italiana¹². Uno dei saggi che era stato programmato per questo numero – ma non è riuscito a nascere – doveva avere come oggetto proprio i diari e le memorie delle maestre attive in Veneto, dagli anni Quaranta ai Sessanta: ce ne sono parecchi, editi e inediti; raccontano vere e proprie avventure, storie di formazione di ragazze che affrontano per la prima volta il mondo, spesso lontano da casa, in ambienti che sentono come “esotici”, pittoreschi o vagamente ostili, siano essi in campagna, in montagna o nelle isole della laguna. Ma sono anche storie di coraggio, determinazione, anticonformismo, raccontate non raramente con il filtro dell'ironia e quasi sempre con molto orgoglio professionale e consapevolezza del proprio ruolo¹³.

Una traccia del punto di vista delle maestre è tuttavia presente nella nostra ricerca grazie alla doppia intervista realizzata da Elena Carlesso a due sorelle, Giovanna e Gioseffa, entrambe insegnanti elementari, ma una con vent'anni più dell'altra: vengono da Loria, comune rurale al confine tra le provincie di Treviso, Vicenza e Padova; sono figlie del mugnaio – microborghesia paesana, quindi – e raccontano “dall'interno” come dagli anni Cinquanta a oggi la scuola e la società siano cambiate, in gran parte con tempi e modalità proprie e distinte da quelle vissute in altri contesti.

Le maestre di paese – “autoctone”, organiche alla comunità locale come la maestra Prospera nei libri di Meneghelo: “un fatto della natura, come il campanile, l'Arciprete, la piazza”¹⁴ – sono una presenza consolidata sin dagli anni Trenta¹⁵. Invece, l'esperienza del giovane professore che viene “da fuori”, dalla città e dall'università, e si reca in missione “in scuole e scuollette della provincia veneta”¹⁶, diventa sempre più diffusa col procedere degli anni Sessanta, quando cresce la richiesta di insegnanti medi, che sono ormai reclutati, per incarichi e supplenze più o meno lunghe, ancor prima della laurea. Il giovane Mario Isnenghi, ad esempio, sta lavorando alla tesi di laurea quando viene chiamato a Feltre all'inizio dell'anno scolastico 1961-62. Ogni settimana arriva in treno, da Venezia, il lunedì sera, e riparte il venerdì pomeriggio. “Il posto è quello che è: una sonnolenta cittadina ‘vecchio Veneto’, di quello non ancora miracolato, con più passato che presente”. È innamorato del suo mestiere e dei ragazzi – “due classi, immense, 37 alunni, miste, *prima* e *seconda* ragioneria” – di cui è di pochi anni più vecchio, ma dai quali lo separa un mondo: cerca di immaginarsi quale possa essere la loro vita quotidiana – “quella vera” – fuori dalle aule scolastiche; durante il giorno, osserva

i colleghi inaciditi che trattano gli studenti come “teppa” e “gente di campagna”, e la sera, in trattoria, scruta un popolo di “gran mangiatori di TV” con cui non è possibile scambiare due parole. Prova a introdurre alcune novità nei programmi e nel modo di far lezione; cerca di aprire un dialogo con gli studenti, di testarne spirito critico e conoscenza di ciò che altrove – a Padova e a Venezia – altri giovani discutono. Un questionario di “educazione civica” distribuito in classe gli scatena addosso “L’Amico del Popolo” – il settimanale diocesano – con l’odio dei benpensanti e dei notabili cittadini; il preside è un fine intellettuale, comunista per di più – si tratta di Silvio Guarnieri – ma non ha il carisma del suo collega di Canale d’Agordo; è lui stesso precario, si muove con estrema prudenza in un ambiente ostile, non protegge abbastanza il giovane supplente fin troppo motivato, che così perde il posto, sostituito da una laureata che viene da Catania, la cui presenza già si annuncia più rassicurante rispetto agli equilibri politici locali.

Alleanze e conflitti a bassa intensità

Le cose cambiano quando gli insegnanti progressisti non sono più isolati e le nuove leve formate nel clima del ’68 salgono in cattedra in numero crescente. I giovani professori si riconoscono tra loro, fanno gruppo; ne bastano due o tre in una scuola per cambiare il clima e attivare un movimento. E a un certo punto c’è l’effetto contagio: iniziative analoghe si diffondono di scuola in scuola, di paese in paese, per imitazione ed emulazione, attraverso reti di amicizia, colleganza o militanza che travalicano la sfera locale.

A Paese, comune alla periferia di Treviso, nel 1971 è un gruppo di giovani insegnanti appena arrivati che fa esplodere il malumore delle famiglie del luogo per come i loro figli sono trattati dall’istituzione scolastica. I ragazzi difficili, non brillanti, “disadattati” sono messi nelle “classi differenziali e speciali”, che funzionano come una sorta di ghetto interno alla scuola nel quale vengono collocati in gran parte i figli dei poveri: sono quelli degli ultimi banchi, spesso già bocciati alle elementari, socializzati in un ambiente culturalmente deprivato, che non sanno parlare bene in italiano e ancora leggono stentatamente, e che di fronte agli insegnanti assumono atteggiamenti passivi o indisciplinati. Oppure sono i figli degli emigrati di ritorno, nati, cresciuti e scolarizzati in un’altra nazione: per loro il trasferimento nei paesi d’origine dei genitori non è un ritorno a casa, ma un’esperienza di emigrazione vera e propria; in regione sono alcune migliaia; di

fatto rappresentano i primi *immigrati* con cui la scuola e la società venete si confrontano, già all'inizio degli anni Settanta¹⁷.

Gli insegnanti sono a loro volta degli "immigrati": vengono dalla vicina città e istintivamente sono percepiti dalla comunità paesana come un corpo estraneo; dai benpensanti, garanti degli equilibri politici locali, gli viene affibbiata l'etichetta di *mau-mau*. Sono in realtà una presenza ambivalente, esterna e interna al paese: hanno contatti importanti con il Mce, con i sindacati e le reti politiche e associative sovra locali, ma allo stesso tempo riescono a costruire alleanze sul territorio, a dare forma, parola, organizzazione a una richiesta – di giustizia, di rispetto – che fino ad allora era rimasta latente. Sono consapevoli di questa loro funzione di mediatori; si vivono come i "sindacalisti dei diritti del bambino e del genitore", cioè i "tecnici" che sanno come scrivere le petizioni e come rapportarsi con le burocrazie; tuttavia individuano e fanno emergere leader locali e popolari, come il contadino-venditore *Fortàja*, figura bertoldesca che non ha paura di affrontare verbalmente l'autorità, e anzi incanta e travolge tutti con la forza della sua parlata popolare.

Qui come altrove, in questi anni, è un complesso intreccio di alleanze e conflitti su piccola scala a mettere in moto la trasformazione sociale. A S. Angelo di Piove di Sacco (a sud di Padova) la richiesta di attivare una scuola a tempo pieno per rispondere ai bisogni di una società in rapido sviluppo industriale viene dalla locale Democrazia cristiana. La Dc governa incontrastata il paese dal dopoguerra, ma alla fine degli anni Sessanta al suo interno si apre una dialettica tra i vecchi notabili tradizionalisti e giovani amministratori innovatori. Cresciuti nel clima del Concilio e sensibili alla lezione di Don Milani, questi cattolici di sinistra conquistano la maggioranza del partito; in consiglio comunale dialogano con socialisti e comunisti; nella scuola media – intitolata a papa Giovanni XXIII – si trovano in sintonia con una preside ebrea e antifascista che si circonda di un gruppo di giovani docenti appena usciti dall'università di Padova. L'amministrazione comunale garantisce servizi – la mensa, la biblioteca – e gli insegnanti aprono la scuola all'ambiente locale e al mondo, portano in classe i giornali e il cineforum, sperimentano nuovi modi di insegnare e di studiare.

Certo la scuola di S. Angelo è un esperimento-pilota *formidabile* (così lo definisce il suo storiografo, Maurizio Angelini, per alludere non solo agli entusiasmi, ma anche alle paure che esso produsse in alcuni ambienti). Non a caso da lì, da quel gruppo di docenti usciranno non pochi futuri presidi e un sindaco. Ma le dinamiche sociali e politiche che hanno agito a S. Angelo sono le stesse quasi ovunque. Il crinale generazionale che si alza negli anni Sessanta ha effetti forse

più incisivi, e certo meglio leggibili, nei piccoli paesi che nelle realtà metropolitane. La periferia rurale ed ex rurale – cioè il territorio che in quegli anni è maggiormente investito dalla trasformazione economica e sociale – si rivela più dinamica delle città.

A Venezia, ad esempio, nonostante il bagaglio di sperimentazioni in campo pedagogico sopra richiamato, la scuola primaria a tempo pieno prende piede molto tardi; le prime esperienze hanno luogo in provincia, a Noventa di Piave, Torre di Fine, Camponogara, Oriago e Spinea. Ma non dappertutto attecchiscono e riescono a consolidarsi allo stesso modo; sono i microclimi locali a determinarne successi o fallimenti. Su questo si sofferma il saggio di Giancarlo Cavinato, oggi dirigente scolastico ma quarant'anni fa protagonista della vicenda più travagliata di scuola elementare a tempo pieno nel veneziano, a Torre di Fine, comune di Eraclea, zona di bonifica, di mezzadria e di emigrazione, dove, alla lunga, neppure l'appoggio del parroco "illuminato" riesce ad avere la meglio sulle resistenze dei colleghi anziani e della direttrice didattica, sulla diffidenza delle famiglie e sulla netta ostilità del latifondista locale.

I casi-studio si potrebbero moltiplicare, ognuno con le sue varianti. A Meolo – ad esempio – un percorso simile è stato raccontato da Luigina Stefani in una tesi di laurea che ha messo a frutto memoria e documenti anche molto privati; è la storia di un gruppo di giovani che diventano grandi mentre il loro paese passa da area rurale "depressa" a periferia industriale: ogni mattina centinaia di uomini prendono il treno per recarsi nelle grandi fabbriche di Porto Marghera, e centinaia di donne si inabissano nelle piccole manifatture nate intorno al paese¹⁸.

Lo spartiacque di questo percorso coincide con l'avvio, in forma sperimentale, nel 1961, della Scuola media unificata la cui riforma a livello nazionale fu effettiva a partire dal 1963. Prima dell'introduzione della riforma, i ragazzi che continuavano il percorso scolastico erano figli dei "botteggeri" e della "Meolo-bene" e frequentavano Istituti scolastici a Treviso o a San Donà di Piave. Ora, invece, la possibilità di continuare gli studi è rivolta a una platea più ampia di ragazzi indipendentemente dalla loro sfera sociale di appartenenza. Quasi tutti i nati degli anni 1948, 1949, 1950 furono iscritti alla Scuola media e questa esperienza segnò il cambiamento sociale di Meolo. Innanzitutto l'istituzione delle classi miste innescò un meccanismo rivoluzionario nei rapporti e costumi fra i due sessi. Le amicizie e le frequentazioni subirono cambiamenti che coinvolsero, successivamente, i costumi e le abitudini quali l'abbigliamento, il tempo libero, il mondo del lavoro, etc.

Ragazze e ragazzi continuano a frequentarsi anche dopo la scuola, in parrocchia; fanno gruppo attorno a un giovane cappellano – don Diego Semenzin – che ne cura la crescita spirituale e li motiva all'impegno sociale. Appena maggiorenti entrano nella Dc e ne rovesciano gli equilibri interni. Il loro leader è Renzo Franzin – classe 1949, figlio di un fabbro¹⁹ – ma sono in sette ad essere eletti in consiglio comunale nel 1970. Sono collegati ad altri gruppi che agiscono allo stesso modo, in altre parti della provincia e in particolare nel "basso Piave". A Meolo danno vita alla biblioteca comunale, che diventa il centro sociale del paese: vi organizzano il cineforum, una scuola popolare per adulti per il recupero della licenza media, e persino un corso di formazione per agricoltori da cui nascerà una cooperativa di consumo. Sono degli intellettuali di tipo nuovo che vogliono entrare nel campo politico locale e si scontrano con gli esponenti della cultura legittima: maestri e professori di scuola media, legati alla Democrazia cristiana e alla chiesa, spesso consiglieri e assessori comunali, portatori di un'idea di cultura classica e moderata, impegnati ogni domenica a messa nella lettura dei vangeli e nell'esecuzione delle musiche d'organo, che si ritrovano improvvisamente delegittimati, invecchiati, fuori dei giochi, confinati in un oratorio sempre meno vitale e attraente, ed estromessi dalla biblioteca che – organizzata in commissioni di lavoro – si occupa praticamente di tutto.

Tramite la commissione "Problemi del lavoro", ad esempio, i componenti della biblioteca di Meolo prendono posizione per il miglioramento delle condizioni delle lavoratrici nelle piccole fabbriche del paese; difendono un'operaia combattiva, licenziata per rappresaglia dal titolare di uno dei maglifici locali, che a sua volta li denuncia alla pretura per "offese alla reputazione"; se la cavano grazie all'assistenza gratuita dell'avvocato della Cisl del Veneto orientale.

La loro azione, la loro stessa presenza divide il paese, dal quale però non vengono espulsi o messi ai margini, né essi lo rinnegano o vi si allontanano. È una posizione difficile da tenere, ed è una novità nelle storie di paese: la comunità deve imparare a fare i conti con una dialettica interna.

Nel '75, dopo la battaglia per il divorzio, una parte del gruppo esce dalla Dc per fondare un minuscolo Movimento democratico popolare, che alle elezioni si allea con i socialisti e conquista il Comune, mettendo per la prima volta la Dc in minoranza.

Abbandoni e recuperi: a chi serve la scuola?

Spostiamoci ora di trenta chilometri a sud-ovest di Meolo, fino a Spinea, periferia occidentale di Mestre. Un altro “gruppo spontaneo” di ragazzi incontratisi nella scuola media e poi transitati in oratorio prende vita nel ricordo di uno di loro:

Avevamo quindici anni e, come nella celebre canzone *Big bang*, allora molto conosciuta, diventammo adulti di colpo. Dirci “gruppo” risultò subito normale perché ci riunivamo in una saletta dell’oratorio, era il ’69, ma più diversi non potevamo essere: c’era chi proveniva dall’azione cattolica, chi leggeva già “L’Espresso”, chi era iscritto alla Fgci, chi non sapeva neanche cosa fosse la politica, uno aveva simpatie di destra (ma si tolse dal lavoro dopo la prima fase). Quel prete che a scuola, in terza media, ci insegnava Religione, un giorno ci fece ascoltare “Dio è morto” di Guccini e ci sconvolse un po’, ma ci invitò a riflettere e a confrontarci su quel testo così forte. Così ci sembrò normale confrontarci in quella saletta dell’oratorio anche su altri temi: le crisi adolescenziali, i sentimenti, il divorzio, la guerra, gli scioperi ecc.

Erano gli anni della contestazione e della messa in discussione di tanti “tabù” tramandati e consacrati: cercavamo di capirci qualcosa mettendo in comune letture ed esperienze, col libero confronto, con scarsissimi strumenti, e scambiando magari quegli incontri per occasioni di conoscenza e amicizia, di cui avevamo altrettanto bisogno (c’era anche qualche ragazza carina). Un giorno il nostro prete ci parlò di don Milani, poi ci propose un “lavoro” un po’ strano, che c’incuriosì: passare per le case dei ragazzi che dopo la quinta elementare non si erano più iscritti alla scuola media, per intervistarli sul perché del loro “abbandono” scolastico. Muniti di biciclette e di indirizzi forniti dalla scuola cominciammo a girare in coppia: la cosa era divertente (anche perché non avevamo idea di quale fosse effettivamente il problema), e un po’ alla volta ci accorgemmo che con le biciclette eravamo sempre fuori dal centro del paese, e sempre in quel paio di frazioni più sperdute; inoltre alle nostre domande uscivano a rispondere sempre donne (raramente uomini) di condizione e di linguaggio molto semplici (i figli più grandi erano a lavorare)²⁰.

Il prete era don Giorgio Morlin. L’inchiesta che egli fece fare ai ragazzi venne ciclostilata e rilegata con i punti metallici. Oggi è un documento prezioso perché, indagando il fenomeno dell’abbandono scolastico, conserva le tracce di una fase cruciale nella storia sociale del paese e di un altro punto di vista sulla scuola: quello degli studenti e delle loro famiglie²¹.

Nei due decenni seguiti alla guerra Spinea si era trasformata: da piccolo paese di campagna alle porte di Mestre era diventata una cittadina di 20.000 abitanti inserita nella conurbazione veneziana. Questa rapidissima crescita demografica e urbanistica era stata possibile grazie all'immigrazione, trainata dalla domanda di lavoro industriale nel comune di Venezia. Dal 1951 (6.092 residenti) al 1971 (20.635) la popolazione era più che triplicata. L'inchiesta dei ragazzi di Spinea censisce, nel 1970, 20.000 abitanti, pari a circa 5.500 famiglie, per l'83% di estrazione operaia e solo per il 2% contadina.

All'altezza del 1970, la scelta di non mandare i figli (e soprattutto le figlie) a scuola dopo la quinta elementare per tenerli a casa o farli lavorare è un comportamento ormai residuale e in rapido assorbimento: negli ultimi quattro anni si è dimezzato, passando dal 12,2% del '66-67 al 6,5% del '69-70, quando la media nazionale si attesta sull'8%. I "renitenti" all'obbligo scolastico abitano soprattutto nelle case isolate, lontane dal centro, in zone rurali. Le motivazioni che i genitori intervistati portano per giustificare le loro scelte sono rivelatrici del permanere di una mentalità e di un modo di vedere l'impegno scolastico che un tempo erano stati molto diffusi nel mondo contadino, e che negli anni Sessanta sono ancora presenti negli ambienti meno coinvolti dai processi di urbanizzazione.

Innanzitutto pesa la lontananza dal capoluogo e dalla scuola, in un territorio comunale non servito dai mezzi pubblici e nel quale intervengono le distanze anche culturali e di status tra chi vive "in centro" e chi ancora "in campagna": "Non abbiamo mandato nostra figlia a scuola per due motivi: la distanza tra la casa (via Canarini) e la scuola (via XX Settembre) non permetteva alla ragazza di 11 anni di recarsi a scuola senza pericolo. Inoltre la differente concezione tra gli scolari di Crea (frazione) e quelli di Spinea (capoluogo)".

Su 90 studenti mancati, 71 sono ragazze; il pregiudizio sull'inutilità dell'istruzione per le donne allignava all'interno delle famiglie, tra le stesse madri: "Mia figlia ora va a lavorare perché ci serve un aiuto economico in casa. La scuola è una bella cosa. Ma io le ho procurato un avvenire mandandola a lavorare, perché anche quando hanno studiato tre anni, non è che vadano subito in ufficio come impiegate. Quindi sono soldi persi per niente. E poi, anche se una ragazza non studia, non importa. Tanto poi si sposa e viene mantenuta!". Alcune fanciulle sono tenute a casa per sostenere le madri nei lavori domestici, per assistere i nonni anziani o badare ai fratelli più piccoli.

In alcuni casi, la scuola elementare aveva lasciato strascichi negativi nel vissuto dei bambini, e non li incoraggiava a proseguire: "Non l'abbiamo iscritto alla

scuola media perché alle elementari è stato bocciato tre volte”. Come aveva scritto don Milani, l’insuccesso scolastico era in molti casi la sanzione di una inferiorità sociale, che gli insegnanti non contribuivano a attenuare, ma anzi finivano per rafforzare: “Mia figlia ha ripetuto due classi elementari, quindi è inutile che perda altri anni di lavoro. E poi è molto timida e anche se sa le cose non è capace di esprimersi. Del resto sono stata consigliata anche dalla maestra. Io ho studiato fino alla terza elementare e poi i genitori mi hanno mandata a lavorare”.

Inoltre, in alcuni casi, la scuola era considerata inutile a migliorare la propria condizione sociale: “Io le scuole le ritengo utili, ma per quelli che hanno la possibilità di andarci. Dato che noi possiamo sistemarli in qualche bottega o fabbrica, perché perdere gli anni di guadagno?”. Andare a scuola oltre una certa età era considerato un lusso, mentre il lavoro era la vera palestra di vita, nella quale si imparavano le cose che contano per davvero: “Sono andato a lavorare anch’io quand’ero molto giovane. Può farlo anche lui. Se andasse ancora a scuola sarebbe un peso per la famiglia, mentre invece così ci aiuta!”.

L’inchiesta ebbe un seguito: da essa prese avvio un “doposcuola” popolare serale, collocato in uno dei quartieri più popolosi di Spinea e frequentato soprattutto da operai e casalinghe. Accanto a chi rifiutava – per vari motivi – la scuola, esisteva infatti un numero consistente di adulti che esprimevano una domanda di istruzione. In molti casi si trattava di una richiesta finalizzata al conseguimento del diploma di terza media, necessario per ottenere certi lavori. Ma spesso la decisione di tornare a scuola da parte di donne e uomini adulti era anche espressione di un bisogno di stare al passo con l’evoluzione di una società sempre più complessa, nella quale era difficile orientarsi senza un corredo culturale di base. Questo era evidente soprattutto a quanti partecipavano a una cultura urbana e industriale: per costoro, acquisire una istruzione moderna voleva dire emanciparsi e intraprendere un percorso di mobilità sociale; mandare i figli a scuola anche a costo di sacrifici era un investimento nel loro futuro; per le donne, ricominciare a studiare in età adulta o consentire alle figlie di proseguire negli studi era un modo per riprendere in mano la propria vita e riscattare una subalternità di genere²².

Alla fine degli anni Sessanta, la domanda di istruzione – a cui la scuola media non riusciva a rispondere – incontra una disponibilità a insegnare anche fuori dei circuiti scolastici istituzionali da parte di giovani universitari, volontari, provenienti soprattutto dal cattolicesimo sociale e del dissenso. Il movimento delle scuole popolari a Verona, studiato qui da Annamaria Lona e Nadia Olivieri, è forse il più noto e meglio strutturato a livello regionale; produsse una trentina

di scuole, distribuite sia nel capoluogo che in provincia, collegate tra loro da un organo di coordinamento e da un bollettino periodico. Nato praticamente nelle canoniche, nel giro di un decennio esso fece transitare un pezzo consistente di mondo cattolico giovanile nei partiti di nuova sinistra. Nei primi anni Settanta si scontrò con le confederazioni sindacali, diffidenti nei confronti dell'autonomia e dell'estremismo dei "gruppi spontanei", e a metà del decennio si esaurì, lasciando però sul territorio alcuni Centri di cultura popolare che ne ereditarono in gran parte i militanti e le istanze.

Il movimento delle scuole popolari si intreccia con quello delle 150 ore – cioè col tema del diritto allo studio, dell'educazione degli adulti e del raccordo tra scuola e lavoro che si apre nei primi anni Settanta su spinta del movimento operaio – che inizialmente il nostro gruppo di ricerca aveva pensato di includere tra i propri oggetti di indagine, ma che via via si è rivelato troppo complesso e importante per essere esaurito in uno o due saggi²³. Sarà il campo di studio su cui lavorerà un'altra équipe e da cui speriamo di ricavare nei prossimi anni un nuovo numero di "Venetica". Ma non possiamo eludere, in un tentativo di sguardo d'insieme, il punto di vista di coloro che in queste ricerche tutto sommato soggettive (insegnanti che raccontano se stessi o altri insegnanti) hanno avuto poco spazio: quello dei fruitori, degli studenti e delle loro famiglie, e in generale della più ampia società nella quale la scuola – come abbiamo visto – è avviluppata da mille fili.

Scorrendo i casi-studio che sono stati indagati, ci sembra di aver colto un'ambivalenza nello sguardo che da fuori si posa sulla scuola, cioè nel giudizio e negli atteggiamenti dei suoi fruitori di parte popolare²⁴. Da un lato c'è sfiducia, rassegnazione e astio nei confronti di un sistema pensato per altri e che riproduce una gerarchia sociale: molta della mentalità anti intellettuale e anti scolastica – che ancora oggi percorre i tessuti profondi della nostra società²⁵ – si trascina dietro la vecchia opposizione "di classe" tra città e campagna e la cultura del clericointransigentismo, che mirava a delegittimare le classi dirigenti urbane e laiche e i loro luoghi di formazione: la scuola elementare pubblica, attraverso la quale le élite si rivolgevano agli italiani "da fare", e l'università, nella quale esse si riconoscevano e riproducevano.

Ma dall'altro c'è un'aspirazione latente e in parte irrisolta a possedere gli strumenti della propria autonomia culturale, che si trasforma in un sostegno alla "propria" scuola, quando essa funziona ed è sentita come espressione della comunità e dei suoi bisogni: non intesa solo campanilisticamente come scuola del

villaggio, ma come strumento in grado di dare risposte concrete ed efficaci alle richieste di emancipazione. Le esperienze “vincenti” qui raccontate – dal Cecat di Castelfranco alle scuole medie di Canale d’Agordo, Paese, S. Angelo Piove di Sacco ecc. – sono diventate tali in quanto hanno saputo partire da (e rispondere a) questi bisogni, e stabilire relazioni di alleanza, di mediazione e comunque di reciproco riconoscimento con i soggetti cui gli insegnanti si rivolgevano.

Insieme ai tanti casi-studio affrontati nelle nostre ricerche, forse una storia personale può aiutare a comprendere meglio l’ambivalenza del rapporto delle classi subalterne venete con la scuola: è il racconto che Luisa Rubinato – insegnante di materie letterarie laureatasi a Ca’ Foscari negli anni Ottanta – fa della vita del proprio padre, contadino di Zero Branco, e della sua esperienza scolastica negli anni Trenta, fallimentare come quella di tanti altri compaesani nonostante un’intelligenza e una sensibilità non comuni che egli riuscirà a esprimere attraverso il lavoro, il rapporto con la natura e soprattutto con la figlia, la quale realizzerà anche per lui la sua aspirazione all’istruzione e alla cultura, fino alla laurea.

Papà ha sempre considerato la scuola un’opportunità inestimabile, forse rimpiangendo il fatto di non aver potuto beneficiare di una istruzione che non si fermasse solo alle elementari. Mi ha dunque sempre stimolato ad apprendere, sollecitando la mia curiosità verso la conoscenza, nei modi semplici ma efficaci che un uomo del popolo come lui sapeva usare, convinto fino all’osso che la cultura fosse un bene prezioso che, diceva, “quando possiedi, nessuno mai ti potrà rubare”²⁶.

Azione di comunità, ricerca didattica, storia locale

Il saggio di Anita Pignataro su *Il seminario di Carceri “Fare scuola nella Bassa padovana”* tocca molti aspetti del rapporto tra scuola e territorio raccontando dell’azione svolta da un gruppo di insegnanti nei primi anni Settanta. Gli ampi territori a sud di Padova, sino a ridosso del Polesine, erano rimasti ai margini dei processi di industrializzazione che interessavano altre aree della regione: nel 1973 ci vivevano ancora diecimila braccianti, che costituivano una sacca di manodopera dequalificata costretta all’emigrazione e al pendolarismo verso i maggiori centri industriali della regione; si era diffuso il lavoro a domicilio femminile; il sistema dei trasporti e dei servizi era asfittico e la scuola media compiva una forte selezione, bocciando ed espellendo molti alunni.

I giovani insegnanti chiamati a operare in questo ambiente si fanno carico di immaginare una sorta di autoriforma della scuola come tassello imprescindibile per avviare lo sviluppo del territorio. Danno vita al coordinamento Gruppo Insegnanti Bassa padovana, che si riunisce nella sede della Cgil-scuola a Padova e nelle osterie della Bassa; i più volenterosi organizzano riunioni serali nella case e nelle frazioni più isolate per incontrare i genitori dei loro alunni e tentare di scioglierne l'istintiva diffidenza nei confronti degli insegnanti. Allacciano relazioni con sindacalisti, parroci, amministratori locali e docenti dell'università di Padova. Nel settembre del 1973 mettono in piedi un seminario di aggiornamento, autogestito e autofinanziato, che dura una settimana e produce analisi circostanziate e proposte concrete sul sistema scolastico, sulla società locale, sulla sperimentazione didattica. È in discussione in Parlamento la legge di riforma della scuola, ed essi spingono affinché siano rafforzati gli strumenti di autogoverno e di partecipazione popolare che hanno come obiettivo "la realizzazione di compiti formativi nel quadro degli interessi della comunità".

La ricerca di nuove e più efficaci forme di didattica è strettamente legata all'impegno sociale e all'apostolato per l'elevazione delle classi subalterne. Nessuno, all'università, ha insegnato come insegnare; anche il sistema scolastico non si occupa di formazione e aggiornamento dei docenti. Essi allora traggono vantaggio dallo scambio di esperienze con quelle realtà – come Canale d'Agordo – dove da tempo si faceva pedagogia condivisa, partecipata e non autoritaria. Lavorano collegialmente, fanno la programmazione didattica in maniera interdisciplinare, praticano con gli studenti la ricerca d'ambiente: la sperimentano addirittura con i bambini dell'asilo parrocchiale presente nell'Abbazia che ospita il seminario.

Una parte della generazione di insegnanti-rivoluzionari, entrata nella scuola nei primi anni Settanta con la speranza di farne uno strumento attraverso il quale contribuire a una radicale trasformazione della società, si sarebbe a sua volta trasformata un decennio più tardi nella più numerosa leva di storici che sia mai stata prodotta in questa regione: storici in piccola parte accademici e in parte maggiore insegnanti medi, interessati a lavorare anche in chiave di rinnovamento della didattica della storia, disponibili a pensare l'insegnamento come ricerca e non come mera trasmissione, ad adottare la metodologia del laboratorio o l'uso delle fonti orali²⁷. Al suo nascere, nel 1984, "Venetica" costituisce anche un approdo, o un passaggio, per una generazione di intellettuali-militanti che transita in pochi anni dalla politica alla scuola alla ricerca storica; e se ne può rendere ben conto il lettore che abbia voglia di ripercorrerne i primi dieci anni di vita, in particolare

attraverso gli interventi di Livio Vanzetto. Dal gruppo della Bassa padovana – grazie soprattutto a Francesco Selmin – prenderà invece le mosse qualche anno più tardi un'altra rivista, "Terra d'Este", che ancora vive con il nome di "Terra e storia".

Altri della stessa generazione convoglieranno lo "spirito del '68" nella ricerca di nuove forme di organizzazione politica e sindacale, in conflitto esplicito con l'associazionismo professionale e con una concezione corporativa del sindacato che affrontava i problemi della scuola nei confini esclusivi delle rivendicazioni del personale. Nell'alta pianura veneziana, ad esempio, cioè nel cuore del "Veneto bianco", a ridosso della provincia di Padova e Treviso, ma non troppo lontano da importanti città universitarie, il Coordinamento Insegnanti del Miranese (1971-1978) raccoglie soprattutto attivisti dei gruppi di "nuova sinistra" (Il manifesto, Lotta continua, Avanguardia operaia, Psiup-Pdup), che però sembrano muoversi come cospiratori in un ambiente ostile; questo almeno è il clima che traspare dai ricordi di uno dei leader, Paolo Pietrobon:

Ci incontravamo settimanalmente, ospiti del grande compagno Bruno Ballan, ex-partigiano combattente e per lunghissimi imperterriti anni funzionario onnipresente e sui generis dell'Alleanza Contadini' in quella stessa sede, che era stata della 'Società Operaia'. [...] Io stesso partecipai, con la convinzione dell' 'iniziato' alla dimensione della politica territoriale, fatta di uomini e donne concretissimi, di conoscenze e relazioni prima inesplorate, allorché spesso erano più numerosi gli attivisti dei gruppi politici che non le persone 'normali', ognuno con il suo pacchetto di giornali e volantini da diffondere, nell'Osteria 'Al Pioppeto', all'incrocio tra noalese e salzanese, ma anche in singole case sparse nella campagna, da cercare con pazienza seguendo le indicazioni di un qualche compagno che ne avesse avuta conoscenza²⁸.

Da esperienze come queste sarebbe nato il Sindacato scuola della Cgil, che fu a lungo osservato con sospetto dai vertici confederali (e soprattutto dalla componente comunista) proprio per la sua matrice politica legata al movimento studentesco e ai gruppi di estrema sinistra, oltre che per la diffidenza che il "sindacato di classe" aveva nei confronti del pubblico impiego, sino allora bacino quasi esclusivo di altri sindacati o di associazioni professionali²⁹.

Ci sono dunque molti fili che si dipanano da queste vicende scolastiche. Se rimane aperto l'interrogativo sugli esiti che le azioni locali e le speranze di trasformazione sociale hanno avuto nel lungo periodo (è la domanda che ad ogni

presentazione pubblica è stata fatta agli autori di *Rivoluzioni di paese*: “a che cosa è servito, quanto ha inciso per davvero ciò che avete fatto, visto quello che è venuto dopo?”), è altrettanto lecito chiedersi quali risultati la spinta per la riforma della scuola e della didattica abbia avuto, nel proprio campo specifico. Se lo domandavano già a metà degli anni Settanta i più avveduti, pronti ad analizzare autocriticamente le stesse esperienze cui avevano partecipato. Come Riccardo Carlon – protagonista della lotta per il tempo-pieno nel veneziano, a partire da Torre di Fine e successivamente a Oriago – che, all’indomani della riforma del 1974 e dell’apparente vittoria del “movimento”, denunciava il rischio di un nuovo dogmatismo che finiva per sostituire i contenuti (l’Ambiente al posto della Storia e Geografia; l’Insiemistica al posto dell’Aritmetica) ma lasciava immutato il modo di insegnare, basato sulla lezione frontale dell’insegnante e sulle nozioni da trasmettere. Così scrive nel 1976 in “Rinnovamento Veneto”, bimestrale del comitato regionale veneto del Pci:

“Ognuno ha il suo metodo di insegnamento” è la frase che ha giustificato gran parte delle aberrazioni sul piano didattico perpetrate nella scuola in nome di quella malintesa libertà di insegnamento a cui si accennava. Noi crediamo che, nella scuola a tempo pieno ma anche in quella normale, la questione delle metodologie didattiche non debba più essere posta in questi termini e che sia necessario invece andare all’individuazione di criteri metodologici scientificamente validi e vincolanti per tutti gli insegnanti. Si tratta cioè di rovesciare l’impostazione dei Programmi del ’55, che prevedevano una “proposta” metodologica (la Premessa) e una “normativa” (Programmi), e rendere la prima vincolante e la seconda indicativa³⁰.

Alla fine del decennio, Carlon sarebbe diventato un dirigente scolastico, come non pochi di coloro che erano entrati nella scuola nei primi anni Settanta con istanze di forte innovazione, e si erano trasformati, nei decenni successivi, in uomini e donne “di governo”, ovvero presidi, dirigenti sindacali, formatori nelle agenzie regionali, consulenti dei ministeri. Segno di un successo, non solo personale e generazionale, ma di gran parte delle richieste di cui essi erano portatori. La rivoluzione ha trovato il modo per istituzionalizzarsi e negli anni Ottanta la scuola ha recepito e in parte normalizzato le nuove metodologie didattiche. Questo, almeno, emerge dalla piccola inchiesta che ha condotto Cinzia Crivellari, lei pure parte in causa, in quanto rappresentante della “nuova generazione” di docenti che arriva in cattedra nella seconda metà degli anni Settanta, a giochi fatti,

e trova una realtà a macchie di leopardo, dove isole “attive” convivono con un diffuso tran-tran scolastico difficile da scalfire.

Facendo un bilancio non solo personale di quella stagione, Sandra Savogin – una dei protagonisti del Coordinamento Insegnanti del Miranese – restituisce le ombre insieme alle luci:

Ho fatto molta fatica a riprendere le fila della memoria di quel periodo di cui salvo piuttosto poco: l'aver incontrato delle persone di grande spessore e aver preso coscienza che per poter rendere oggettivamente meno selettivo il nostro modo d'insegnare era necessario un alto livello di professionalità. L'apporto del Mce e successivamente delle altre associazioni professionali degli insegnanti per me è stato essenziale.

Per il resto, soprattutto il nostro modo di intendere l'applicazione dei Decreti Delegati (la cultura operaia a scuola contro la cultura borghese) e l'idea di poter usare la scuola come uno dei terreni di lotta per rovesciare questo assetto sociale erano secondo me frutto dell'ideologismo in cui eravamo invischiati. Ideologismo dicevo, non idee e progettualità collettive, alle quali non dobbiamo abdicare se commisurate ad obiettivi realisticamente praticabili. [...]

Insomma, io ricordo un bel po' di confusione tra militanza politica, rivendicazione sindacale ed impegno professionale³¹.

E così scrive un altro testimone, reagendo alla lettura di queste nostre pagine: “Negli anni Settanta non tutto era così positivo e propositivo; intruppati e mimetizzati tra i gruppi di insegnanti impegnati, stavano tanti buontemponi che avevano come loro primo obiettivo quello di non far niente... senza darlo a vedere”³².

Insomma, i nessi tra l'ieri e l'oggi sono ancora tutti da decifrare. Meriterebbero una ricerca ad hoc, per capire attraverso quali percorsi si sia realizzata la metamorfosi della scuola e del suo valore sociale e si sia così rattrappita la speranza nella modificabilità dei destini individuali e collettivi³³. Negli anni Settanta il “metiere di insegnare”, scrive Crivellari, era sentito come “un'attività importante, valorizzata dal ruolo sociale che l'Italia di allora attribuiva alla scuola, che costituiva uno degli investimenti fondamentali di ogni famiglia, non solo perché rappresentava una sicura via d'accesso al mondo del lavoro, ma spesso perché consentiva ai figli un avvenire migliore dei padri”. Oggi sappiamo che non è più così. La scuola sembra essersi spenta. O forse è la notte che abbiamo intorno ad assorbire tutta la luce che ancora – ne siamo certi – in molti luoghi continua a brillare.

Note

1. A cura di Alfiero Boschiero, Giovanni Favero, Gida Zazzara, "Venetica", n. 1, 2010.

2. *La classe sotto esame. Scuola, società, utopie*, numero monografico di "Zapruder", n. 27, gennaio-aprile 2012. M.L. Tornesello, *Il sogno di una scuola. Lotte ed esperienze didattiche negli anni Settanta: controscuola, tempo pieno, 150 ore*, Pétite Plaisance, Pistoia 2006; G. Crainz, *Il paese mancato. Dal miracolo economico agli anni ottanta*, Donzelli, Roma 2003, pp. 187-215.

3. N. D'Amico, *Storie e storia della scuola italiana. Dalle origini ai giorni nostri*, Zanichelli, Milano 2010; A. Scotto di Luzio, *La scuola degli italiani*, Il Mulino, Bologna 2007; S. Santamaita, *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*, Bruno Mondadori, Milano 1999; *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea*, a cura di S. Soldani e G. Turi, Il Mulino, Bologna 1993; M. Isnenghi, *L'educazione dell'italiano. Il fascismo e l'organizzazione della cultura*, Cappelli, Bologna 1979.

4. P. Calamandrei, *Per la scuola*, introduzione di T. De Mauro, Sellerio, Palermo 2008.

5. Nel 1955 sono varati i nuovi Programmi Ermini per la scuola elementare: ispirati al personalismo di Maritain, conservatori nei contenuti (indicavano la religione cattolica come "fondamento e coronamento" dell'insegnamento), contenevano però anche aperture ai metodi della "scuola attiva" (attività di osservazione diretta, attenzione verso il "fare" e le esperienze di vita reale). Nel 1958 nasce l'istituto del doposcuola, gestito dai Patronati scolastici comunali e condotto da giovani maestri non di ruolo che svolgevano "libere attività complementari", non integrate con l'insegnamento curricolare.

6. Gli ispiratori sono il maestro elementare e pedagogo francese Célestin Freinet, fautore di una pedagogia popolare, collaborativa, attiva; il brasiliano Paulo Freire, teorico della "pedagogia degli oppressi"; lo statunitense Carleton W. Washburne, che il governo Usa aveva inviato in Italia per costruire un sistema scolastico totalmente diverso da quello del periodo fascista.

7. Le più note sperimentazioni di scuole attive e di comunità educanti in Italia nel dopoguerra sono la scuola elementare di Maria Maltoni a San Gersolè, vicino Firenze, la Scuola-Città Pestalozzi a Firenze su ispirazione di Ernesto Codignola, il Centro educativo italo svizzero (Ceis) a Rimini attorno a Margherita Zoebeli, Nomadelfia di don Zeno Saltini, prima a Fossoli e poi a Grosseto, cui partecipa anche Danilo Dolci, che nel 1952 ne esporta il modello a Trappeto, vicino Palermo: vedi *I quaderni di San Gersolè*, a cura di M. Maltoni, con la collaborazione di G. Venturi e prefazione di I. Calvino, Einaudi, Torino 1959; E. Codignola, *La Scuola-Città Pestalozzi*, La Nuova Italia, Firenze 1962; *Intervento sociale e azione educativa. Margherita Zoebeli nell'Italia del secondo dopoguerra*, a cura di Carlo De Maria, Cleub, Bologna 2012; V. Schirripa, *Borgo di Dio. La Sicilia di Danilo Dolci (1952-1956)*, Franco Angeli, Milano 2010.

8. E. Freinet, C. Freinet, *Nascita di una pedagogia popolare*, La Nuova Italia, Firenze 1959; B. Ciari, *Le nuove tecniche didattiche*, Editori Riuniti, Roma 1962; M. Lodi, *C'è speranza se questo accade al Vho*, Einaudi, Torino 1972.

9. P. Marangon, S. Possagnolo, *Il CECAT un movimento un'utopia. Formazione e cooperazione agricola nel movimento cattolico trevigiano (1954-1975)*, Fondazione Corazzin, Venezia 1993.

10. Si vedano le cronache in "Comunità Nuova. Periodico mensile di vita contadina", pubblicato dal Cecat dal 1960.

11. E. Morin, *Un'esperienza di sviluppo economico-sociale nel Veneto: Il Cecat*, "International Review of Community Development", 1966, XV-XVI, pp. 146-147. Un esperimento analogo

– su scala e con mezzi molto minori – di acculturazione ed emancipazione del mondo rurale viene condotto nella bassa pianura veronese da un giovane maestro e militante delle Acli, Dino Coltro, che nel 1952-53 riesce ad avviare un corso di richiamo scolastico nel suo borgo – Rivalunga, detto Canton del Diavolo o Piccola Russia – dalla cui esperienza nasce una Cooperativa di cultura tra braccianti (D. Coltro, *Rivalunga. Una cooperativa di cultura, ricreazione e arte*, Cierre, Sommacampagna 2004). Riflessi di esperienze analoghe, tratte dalle cronache e dai ricordi, sono state messe in romanzo da G.A. Stella, *Il maestro magro*, Rizzoli, Milano 2005, ambientato nella prima parte in Polesine degli anni Cinquanta, dove un maestro riesce avventurosamente a raccogliere una classe di adulti analfabeti.

12. A. Santoni Rugiu, *Maestre e maestri. La difficile storia degli insegnanti elementari*, Carocci, Roma 2006; G. Bini, *La maestra nella letteratura: uno specchio della realtà*, in *L'educazione delle donne. Scuole e modelli di vita femminile nell'Italia dell'Ottocento*, a cura di S. Soldani, Franco Angeli, Milano 1989, pp. 331-362; Id., *Romanzi e realtà di maestri e maestre*, in *Storia d'Italia. Annali IV. Intellettuali e potere*, Einaudi, Torino 1981, pp. 1195-1224.

13. C. Sacchet, *Maestre. Un percorso nella letteratura italiana tra Ottocento e Novecento*, tesi di laurea magistrale in Filologia e letteratura italiana, rel. R. Ricorda, Univ. Ca' Foscari Venezia, a.a. 2011/12.

14. L. Meneghello, *Libera nos a malo*, Rizzoli, Milano 1989, p. 20.

15. Si veda la bella intervista rilasciata dalla “prima maestra di Agugliana” (Vicenza), Teresa Bertola Nicoletti; figlia di un piccolo proprietario, orfana di guerra, si diplomò nel 1932: prima di allora nel suo paese a insegnare era il parroco; fascista e cattolica, modernissima e tradizionalista, Teresa fu anche la prima donna di Agugliana a possedere orgogliosamente una bicicletta, legittimata dalla necessità di spostarsi per lavoro (M.E. Dalla Gassa, *Un paese al femminile. Storie di donne nel Veneto “bianco”*, tesi di laurea in Storia, rel. A. Casellato, Univ. Ca' Foscari Venezia, a.a. 2005-2006, pp. 56-132).

16. M. Isnenghi, *L'impegno incivile*, Edizioni del Rinoceronte, Padova 1964, p. 6. Da questo libro sono tratte anche le citazioni che seguono. Sulla vicenda è uscito su “Protagonisti”, n. 103, dicembre 2012, un ricordo di Gianmario Dal Molin, *Mario Isnenghi: un esempio di “impegno civile” a Feltre nei primi anni sessanta*.

17. M. Chiarelli, *Migrazioni e ritorni. L'associazione “Trevisani nel Mondo” allo specchio del suo mensile*, tesi di laurea magistrale in Storia dal medioevo all'età contemporanea, rel. A. Casellato, Università Ca' Foscari Venezia, a.a. 2010-11.

18. L. Stefani, *Giovani e politica a Meolo a cavallo del '68. Con un epistolario tra pubblico e privato*, tesi di laurea in Storia, rel. A. Casellato, Univ. Ca' Foscari Venezia, a.a. 2011-12. Da questa tesi sono tratte le citazioni che seguono.

19. Renzo Franzin (1949-2005) si dedicò poi all'impegno ambientalista; fu fondatore e direttore del Centro internazionale civiltà dell'acqua; tra i suoi libri, R. Franzin, *Pulizie di Pasqua*, Oppure, Roma 1996; Id., *Il respiro delle acque. Racconti, articoli, saggi*, Nuova Dimensione, Portogruaro 2006.

20. Testimonianza di Tiziano Lorenzon, ex alunno della Scuola media “Vico” di Spinea, pronunciata nel 2007 in occasione del 40° della nascita della scuola e riportata in *Tracce di un movimento di paese. Il Coordinamento insegnanti del Miranese*, a cura di P. Pietrobon, working paper presentato al gruppo di ricerca, settembre 2012.

21. *Indagine su evasione scuola d'obbligo a Spinea. 1966-1970*, ciclostilato, Spinea, dicembre 1970: una copia è conservata nell'archivio personale di Giorgio Morlin. Da questo documento sono tratte le citazioni che seguono.

22. G. Gribaudo, *Grandmothers, Mothers and Daughters. Life Histories, Ideals and Values of Three Women's Generations*, relazione tenuta al convegno: *Mammismo: The Emergence of a National Stereotype*, University of Glasgow, 5-6 October 2012.

23. Se ne trovano alcune tracce in F. Lauria, *Le 150 ore per il diritto allo studio. Analisi, memorie, echi di una straordinaria esperienza sindacale*, Edizioni Lavoro, Roma 2011.

24. Ne accenna anche P. Causarano, *Un progetto non sempre condiviso. La scuola dell'Italia unita*, "Zapruder", n. 27, gennaio-aprile 2012, pp. 9-25.

25. F. Tonello, *Letà dell'ignoranza. È possibile una democrazia senza cultura?*, Milano, Bruno Mondadori, 2012, pp. 27-36; ma se ne vedano i riflessi in *Veneto agro. Operai e sindacato alla prova del leghismo (1980-2010)*, a cura di A. Casellato, G. Zazzara, Ires Veneto-Istresco, Venezia-Treviso 2010.

26. L. Rubinato, *Il filo invisibile*, Cierre, Sommacampagna 2009, p. 98.

27. I. Mattozzi, L. Bonemazzi, E. Perillo, P. Brunello, S. Lanaro, *Una via alla storia. Rinnovamento didattico e uso delle fonti orali*, Arsenale, Venezia 1980; *La storia: fonti orali nella scuola*, atti del convegno "L'insegnamento dell'antifascismo e della Resistenza: didattica e fonti orali", Venezia, 12-15 febbraio 1981, Marsilio, Venezia 1982.

28. *Tracce di un movimento di paese. Il Coordinamento insegnanti del Miranese*, working paper a cura di P. Pietrobon, cit.

29. *Le radici della Flc Cgil. Sns Snr Snu Snur. I congressi 1967-2006. Testi, documenti, immagini*, a cura di Giuliana Quercini, Flc Cgil nazionale, Roma 2011, pp. 6-23.

30. R. Carlon, *La scuola primaria a tempo-pieno in provincia di Venezia*, "Rinnovamento Veneto", n. 13-14, a. 3, marzo-giugno 1976, p. 121. Su Riccardo Carlon (1949-2011) esiste un sito web che pubblica alcuni suoi scritti (<http://www.riccardocarlon.it>).

31. Testimonianza citata in *Tracce di un movimento di paese. Il Coordinamento insegnanti del Miranese*, working paper a cura di P. Pietrobon, cit.

32. E-mail di Livio Vanzetto ad Alessandro Casellato, 20 gennaio 2013.

33. "Com'è accaduto?" è la domanda che si pone anche A. Scotto di Luzio, *Vent'anni di storia della scuola, 1990-2010*, "Il mestiere di storico", a. IV, n. 1, 2012, pp. 35-50.