

Tra scuola della Rinascita e città educativa. Piste di ricerca veneziane

di Maria Teresa Segà

ABSTRACT

Il saggio presenta alcuni percorsi di storia della scuola nella città di Venezia, dal dopoguerra agli anni Settanta, soffermandosi in particolare su alcune esperienze dove si sperimenta una pedagogia attiva: la scuola-convitto della Rinascita “Francesco Biancotto” per gli orfani dei partigiani, la scuola elementare ebraica in Ghetto, le iniziative assistenziali dell’Unione donne italiane che promuove la colonia “Anita Garibaldi” al Lido. Sono esempi di come educatori impegnati cercano di realizzare concretamente quel rinnovamento pedagogico che considerano premessa ineludibile alla democratizzazione della società italiana.

La ricerca sulla storia della scuola veneziana, avviata dall’Istituto veneziano per la storia della Resistenza e della società contemporanea (IVESER) alla fine degli anni Novanta, portò alla luce importanti archivi e materiali conservati da insegnanti e alla conoscenza di interessanti esperienze educative. Il titolo della mostra – realizzata al Centro Culturale Candiani di Mestre nel 2003 – “Dietro la lavagna. Generazioni a scuola”, suggeriva di guardare oltre una storia scolastica che si avvalga esclusivamente di fonti reperite negli archivi scolastici o istituzionali, peraltro preziose e che la nostra ricerca si proponeva di valorizzare, per esplorare le “penombre della storia”, ciò che avveniva “sottobanco”, “fra le righe” o “dietro la lavagna” appunto. Si trattava di spostare il fuoco d’interesse sui soggetti che animano la storia della scuola, alunni e insegnanti, attivando le loro memorie e invitandoli ad aprire i loro cassettei¹.

Ne sono emerse sperimentazioni pedagogico-educative che insegnanti avevano realizzato, da soli o in gruppo, all'interno o all'esterno dell'istituzione, talvolta con mezzi propri, inventiva, curiosità, coraggio, cercando spunto in altre esperienze nazionali e internazionali.

In relazione al tema affrontato in questo numero di "Venetica" una importante indicazione che emerge dalle ricerche di area veneziana riguarda la periodizzazione. Oltre all'esplosione negli anni Settanta di metodi e contenuti alternativi, vi sono significative, per quanto episodiche, precedenti esperienze che suggeriscono l'esistenza di un movimento di rinnovamento educativo, seppur minoritario, in un arco di tempo più lungo, a partire dalla necessità – e dalla volontà – di rifondare la scuola nell'immediato dopoguerra e di richiamarsi alla Costituzione nel periodo successivo. Intendo con questo contributo indicare alcune provvisorie piste di ricerca, rinviando ad ulteriori indagini e approfondimenti.

Chi sono, nel periodo tra la seconda metà degli anni Quaranta e la seconda metà degli anni Sessanta (tra la fine della II guerra mondiale e Barbiana), i pionieri (o i sognatori) di quella scuola attiva, democratica, popolare, laica, aperta, che si cercherà di realizzare nei decenni successivi? Qual era la loro formazione e quali i loro riferimenti culturali e ideali? Come operavano in una condizione difficile, caratterizzata da un contesto istituzionale ostile e da una contrapposizione ideologica da "guerra fredda" tra laici e cattolici, che aveva proprio nell'insegnamento un terreno di scontro acuto? È rintracciabile una continuità? Che cosa è rimasto oggi nella scuola italiana di quel bagaglio straordinario di pensieri ed esperienze? Certamente è venuta meno la tensione utopica e trasformativa che le aveva ispirate, così come l'idea dell'insegnare come possibilità concreta di cambiare la società che aveva spinto non pochi giovani provenienti dal movimento degli studenti a scegliere il lavoro dell'insegnare. Oggi che quella generazione è uscita dalla scuola, oggi, dopo le controriforme che alla scuola pubblica hanno sottratto risorse e annullato conquiste di decenni, si sta perdendo anche la memoria.

Per rispondere a queste, e ad altre, domande sono irrinunciabili le fonti soggettive, le autobiografie culturali-professionali degli insegnanti e i loro archivi privati, come questo numero di "Venetica" documenta.

Tra Resistenza e Rinascita

Subito dopo la fine della guerra nell'Italia da ricostruire c'è chi pensa a ri-

costruire la scuola. Non c'è soltanto la necessità di dare ai giovani che hanno perduto anni di studio un futuro professionale, c'è l'idea di un rinnovamento profondo, di una ricostruzione culturale che segni una discontinuità radicale con il fascismo. Già durante la Resistenza all'interno delle brigate si era cominciato a discuterne, e anche a sperimentare². Studenti e insegnanti tenevano lezioni spontanee a operai e contadini. Proprio pensando che anch'essi dovessero essere protagonisti nell'Italia democratica da costruire, a un capo partigiano di una brigata comunista che operava in Val d'Ossola e professore di filosofia, Luciano Raimondi, venne l'idea dei Convitti-scuola.

Dopo la Liberazione, con l'aiuto di uomini politici di sinistra, Raimondi organizza a Milano il primo "Convitto-scuola della Rinascita per partigiani e reduci dalla prigionia"; in seguito ne sorgono in altre città italiane e il progetto è sostenuto dall'ANPI che inserisce nel proprio Statuto l'affermazione: i Convitti-scuola sono nati come "strumenti di pace e di rinascita" per "promuovere eventuali iniziative di lavoro, educazione e qualificazione professionale" al fine di favorire il progresso democratico della società. Un'iniziativa educativa autorganizzata dunque, che si colloca tra Resistenza e Costituzione (lo Statuto, del 1946, recita: "I Convitti-scuola, nati dalla Resistenza ne mantengono vivo lo spirito di libertà e di democrazia; scopo è quello di porre tutti i lavoratori e i figli dei lavoratori su un piano di effettiva parità per quanto riguarda lo sviluppo culturale e morale"), che coinvolge intellettuali antifascisti di valore e giovani pieni di entusiasmo. Ci sono a Milano, oltre a Raimondi, Antonio Banfi, suo professore all'Università Statale, Claudia Maffioli, membro della Consulta per la Costituente, Albe Steiner, insegnante di grafica, lo psicoanalista Cesare Musatti, il giovane studente Guido Petter³.

Mario Alighiero Manacorda, preside del Convitto-scuola di Roma dal 1946 al 1948, ricorda una situazione "molto fluida":

Avevamo in mente di organizzare corsi originali, che unissero la formazione culturale umanistica e quella professionale. Dai Convitti dovevano uscire persone autonome, responsabili, intraprendenti, educate ai principi democratici. Nel Convitto si tenevano lezioni di Italiano, di Storia, di Matematica, di Scienze. C'erano anche sezioni di avviamento professionale: la sezione degli edili e quella dei pubblicitari⁴.

E chiarisce:

L'idea era di fondare una scuola che fosse un'esperienza viva di democrazia partecipata e infatti organizzai subito il convitto su basi democratiche. Le decisioni importanti venivano prese in sede di Assemblea, in modo democratico.

Fin dall'inizio quest'esperienza è vista come espressione dell'ideologia comunista e come tale osteggiata, nonostante le scelte siano improntate ad apertura e pluralismo. Ricorda Manacorda che nella ricerca degli insegnanti agì "al di fuori di ogni intenzione di settarismo politico". Sceglie un solo comunista, Lucio Lombardo Radice, e per pareggiare il conto per le scienze si rivolge all'Azione Cattolica, la quale manda un'anziana signora "che si innamorò subito del convitto e legò molto con i ragazzi". Ciò non basta per avere ascolto e considerazione dal ministro democristiano, incontra invece l'opposizione dell'ANPI che ne segna la chiusura.

Anche a Venezia sono due insegnanti-partigiani, Mario Ballardelli "Massimo" e Giuliano Lucchetta "Abe", a dare vita al Convitto, con la volontà di realizzare qualcosa che avevano cominciato a pensare già durante la guerra:

forgiare uomini d'ideali, risoluti ed addestrati moralmente, intellettualmente e fisicamente a lottare per l'evoluzione dell'umanità. La scuola "Umanitaria" svolgerà la sua alta missione su nuovi principi pedagogici e con nuovi criteri didattici che segneranno una vera rivoluzione progressista nel campo universale dell'educazione⁵.

Il Convitto Veneziano, intitolato al giovane partigiano sandonatese assassinato sulle rovine di Ca' Giustinian, Francesco Biancotto, si caratterizza per l'accoglienza di bambini e ragazzi – tra i sei e i diciotto anni – figli di partigiani, deportati, caduti sul lavoro o licenziati per motivi sindacali, e per la scelta di frequentare le scuole pubbliche cittadine. Il pomeriggio all'interno del Convitto, oltre al doposcuola, si svolgono varie attività di gruppo (sport, teatro, giornalino, laboratorio di falegnameria) aperte ai ragazzi del quartiere, anticipando l'idea di un'educazione a "tempo pieno", che non si limita quindi alle ore di scuola, ma comprende il "tempo libero" da riempire con momenti ludico-educativi e sociali.

C'è nel progetto dei Convitti l'idea di offrire un'istruzione e qualificazione professionale a tutti ("anche per noi che eravamo figli di serve e di minatori" scriverà Tina Merlin⁶), ma anche una palestra di democrazia dove allenarsi ad essere cittadini in una dimensione collettiva.

Ma quale democrazia? Si sperimentano a Venezia vari modelli. Inizialmen-

te viene adottata la democrazia rappresentativa delle “Repubbliche dei ragazzi”⁷, con l’elezione del sindaco, dei consiglieri e del Consiglio di disciplina che ha il compito di punire i trasgressori delle regole. L’intenzione è di

dare loro un’educazione sana e democratica, incrementando i sentimenti migliori dell’uomo, una coscienza vigile ed onesta, uno spirito sociale e patriottico, un senso armonico dei doveri e dei diritti. [...]

Una educazione democratica e una coscienza di responsabilità individuale e sociale può essere ottenuta mediante un regime di autodisciplina.

Tale autogoverno può essere realizzato mediante Consigli di squadra eletti democraticamente⁸.

Il sistema risulta troppo rigido e troppo simile ad un collegio, pur di segno opposto, con l’alzabandiera al mattino e la preghiera serale ai caduti partigiani (“Rivolgiamo il nostro pensiero riconoscente a tutti i caduti della guerra di Liberazione...”). Le punizioni inflitte dal Consiglio di disciplina sono di una severità sorprendente, rivelando i limiti di un gioco imitativo del mondo adulto.

Nel 1951, in un momento di difficoltà, l’ANPI chiama un gruppo di studenti universitari della FGCI: Giovanni Gramola, Girolamo Federici, Stelio Fantoli, Valerio Cuccu, Marzio Marzaduri.

La nuova direzione vuol fare del Biancotto un centro educativo aperto alla città e porta radicali cambiamenti organizzativi ed educativi. Il sistema della Repubblica dei ragazzi viene sostituito dalla democrazia diretta e assembleare, un’opzione antiautoritaria che vuole coniugare libertà e responsabilità.

Così Girolamo Federici ricostruisce le linee-guida della “rivoluzione”:

si troveranno superati e cancellati l’assistenzialismo e il paternalismo, l’ideologismo settario, la monocultura dell’eroismo e del lavoro, la rigidità organizzativa del gruppo chiuso (anche nei panni di una divisa e sotto un vessillo sia pure democratico), ma anche il gioco nominalistico delle Repubbliche dei ragazzi, la retorica dell’auto-governo, il gioco spietato dell’autocritica o le confessioni collettive laiche⁹.

Come ricorda Gramola, “lunga incerta difficile” è la discussione sul nome da dare ad una simile organizzazione di ragazzi: “brigata” (riferimento alle brigate partigiane), “gruppi”, “comunità”. Salta fuori “collettivo”¹⁰, nome dal sapore “sovietico” per qualcuno, ma questo accade prima di leggere il *Poema pedagogico* di

Makarenko¹¹. Piuttosto ci si rifà al modello della scuola attiva e della pedagogia popolare¹²: studio teorico e manualità, creatività e libera espressione, attività intellettuale e fisica, comunicazione, scambio. Si tratta però di un attivismo non individualistico, in cui fondamentale è la dimensione del gruppo: porsi obiettivi comuni, condividere, sentirsi parte di una comunità educante dove si cresce insieme, insegnanti e studenti, spesso vicini per età. Gli esempi a cui si guarda sono la Scuola-città Pestalozzi di Firenze, il Centro educativo italo-svizzero di Rimini (CEIS) e i Centri di esercitazione dei metodi dell'educazione attiva (CEMEA)¹³.

Nell'ultimo periodo – anno scolastico 1956-1957 –, sempre secondo la valutazione di Federici “si era giunti all'impostazione più alta della vita collettiva, dell'azione educativa, dell'attivismo moderno, cosciente e responsabile; si andava verso l'elaborazione di una pedagogia della complessità, già allora”¹⁴.

La sera, combattendo la stanchezza, gli educatori seguono corsi di aggiornamento, dove si studia il pensiero di Gramsci¹⁵, ma si legge anche la storia della scuola di Bertoni Jovine, si conosce Freinet e le sue tecniche, ci si avvicina al Movimento di cooperazione educativa, si corrisponde con Gianni Rodari¹⁶ e Mario Lodi¹⁷, si è in contatto con intellettuali di sinistra raccolti intorno alle riviste “Scuola e città”, “Il giornale dei genitori” e “Riforma della scuola”¹⁸.

Il progetto pensato dagli educatori veneziani è di realizzare un luogo aperto di carattere educativo-ricreativo per i giovani, alternativo a quelli di impronta cattolica (patronati e scouts), che abbia come valori fondanti solidarietà, comunità e sensibilità sociale. Si coinvolgono intellettuali e artisti e soprattutto i lavoratori delle fabbriche, “padri adottivi” dei “ragazzi del collettivo”.

Il Biancotto, come altre esperienze analoghe, è oggetto di una vera e propria “guerra” da parte del Governo (che non dà i finanziamenti dovuti per gli orfani), della Gioventù italiana, erede della Gioventù italiana del littorio che ne ha ereditato anche la proprietà, delle forze conservatrici e della stampa clericale, che lo indicano come “un covo di rossi”¹⁹. Alla fine è costretto a chiudere. Rimane irrealizzato il progetto del “nuovo Biancotto”, Centro di studi pedagogici, Centro per il tempo libero e di turismo popolare per accogliere nei mesi estivi ragazzi di tutto il mondo, Scuola professionale per le attività turistiche, un esempio concreto di quella società solidale che si voleva costruire. Chiude con i Convitti-scuola un'esperienza innovativa di scuola popolare che indica la direzione per una organica riforma della scuola secondo il dettato costituzionale che tarderà a vedere la luce.

Lo scontro tra laici e cattolici inizia già alla Costituente, dove le due opposte posizioni sono espresse dalle relazioni di Concetto Marchesi e Aldo Moro: il pri-

mo afferma “il dovere altamente civile dello Stato di provvedere alla educazione nazionale”, la sola che può garantire le condizioni di uguaglianza, poste a fondamento della Costituzione, e di libertà come garanzia che tutte le forme di pensiero abbiano valore; per il secondo la capacità educativa non deve essere esclusiva dello Stato “per la natura stessa squisitamente spirituale e personale dei rapporti di cui si tratta”. Moro, in verità, si smarcava dalle posizioni più oltranziste che all’interno della chiesa e della Democrazia cristiana negavano radicalmente “il diritto dello Stato ad educare”²⁰ (in nota la citazione). Di “primato della famiglia”, rispetto la quale lo stato ha una funzione “ausiliare e sussidiaria”, aveva parlato Guido Gonella al I Congresso nazionale della Democrazia Cristiana (Roma 1946)²¹. Alla fine viene respinto il sostegno economico statale alle scuole private, pur riconoscendo la “libertà d’insegnamento” (art. 33), argomento che verrà sempre sbandierato a sostegno della scuola privata. Gli anni che seguono vedono un forte attivismo cattolico di associazioni di genitori e insegnanti (Associazione italiana maestri cattolici, Unione italiana insegnanti medi) all’interno della scuola. Ad Asolo nasce, per iniziativa di Giovanni Gozzer, il Centro studi problemi scolastici, che pubblica “Scuola Libera” (ottobre 1946). L’obiettivo a cui tende Gozzer, per contrastare la “concezione statalista”, è la completa parificazione degli istituti privati. La “libertà” rivendicata si limita quindi alla possibilità di promuovere scuole cattoliche, senza mettere in discussione i presupposti dogmatici e autoritari dell’educazione²². In difesa dei principi laici, dello spirito critico e della libertà di coscienza, che sarebbero compromessi da un insegnamento confessionale, un gruppo di professori e politici di diversi partiti dà vita all’“Associazione per la difesa della scuola nazionale”²³.

La Scuola ebraica

Negli stessi anni si realizza a Venezia un’altra esperienza educativa importante, la Scuola elementare ebraica. Subito dopo la fine della guerra la Comunità che si riorganizza, aiutata dalla Brigata ebraica arrivata a Venezia con le truppe inglesi (nella quale ci sono anche alcuni palestinesi), comincia a raccogliere bambini che per due anni si erano dovuti nascondere, spesso lontani dai genitori, o andare in esilio. Inizialmente si forma un gruppo pluriclasse di bambini che erano vissuti in condizioni di grande disagio materiale e psicologico e che, non avendo potuto frequentare la scuola, avevano difficoltà ad inserirvisi²⁴. Si tratta dunque di inventare un metodo che tenga conto di questa realtà difficile.

I programmi del 1945, redatti dalla Commissione istituita dal Governo militare alleato che si era posto come obiettivo primario la defascistizzazione e democratizzazione della scuola, per quanto ampiamente disattesi, contenevano indicazioni interessanti²⁵. Per superare nazionalismo e razzismo, di cui era permeata l'educazione fascista, i programmi invitano a suscitare sentimenti di umana fraternità fra gli individui e i popoli e raccomandano di adottare in classe la pratica dell'autogoverno ispirata ad una pedagogia attiva. C'è spazio quindi per la sperimentazione di metodologie innovative, tanto più necessarie in questi anni difficili del dopoguerra e con bambini che ne portano il segno.

Una maestra, Alba Finzi, che insegna nella Scuola ebraica dal 1946 al 1950, ponendosi il problema di come lavorare con bambini traumatizzati e scarsamente socializzati, lascia spazio alla loro creatività e fantasia; le libere produzioni (scritture e disegni) che ne sono scaturite costituiscono oggi una fonte preziosa della soggettività infantile²⁶. Con quale bagaglio culturale la maestra affronta questa sfida? Alba, come la sorella minore Lia, che qualche anno più tardi la affianca nell'insegnamento, dopo essere stata cacciata nel 1938 dalla scuola che frequentava (l'Istituto magistrale Tommaseo), aveva studiato nella Scuola ebraica, una scuola dove si respirava un clima di libertà e democrazia e si discuteva liberamente secondo il principio dialogico della tradizione ebraica²⁷. L'esistenza di una scuola laica in pieno regime fascista, seppur largamente minoritaria, è un fatto significativo che non va sottovalutato; sottolinea Carla Callegari come "l'opera di omologazione tentata dal regime non sia stata onnicomprensiva ed abbia incontrato una forma di resistenza forse non aperta, ma sicuramente efficace nella scuola ebraica"²⁸.

Nell'ottobre del 1943, per sfuggire alla deportazione, le due sorelle riescono a passare il confine e a raggiungere la Svizzera, dove rimangono fino alla fine della guerra, Lia, quindicenne, in un Istituto, Alba, già maggiorenne, in vari campi di lavoro. Sono anni difficili, tuttavia non privi di esperienze significative e sollecitazioni culturali stimolanti, vissute in un contesto cosmopolita. Alba segue le conferenze di pedagogia, interessata in particolare alle esperienze francesi di "scuole nella natura" (*école buissonnière*), conosce il teatro figurativo di Lele Luzzati, che poi realizzerà nella sua scuola, e comincia a fare esperienze di lavoro artistico con i bambini rifugiati. Iniziando ad insegnare mette a punto un metodo attivo, verificato giorno per giorno, ed è per questo bisogno di autovalutazione che conserva le produzioni dei bambini.

Il libro di testo (circolavano vecchi testi fascisti epurati) viene sostituito dalla bibliotechina di classe e soprattutto dai racconti; usa come sussidi carta geografica

e mappamondo, e poi tanti fogli bianchi e matite colorate. Sulla cattedra c'è un quaderno dove ognuno può scrivere quello che vuole e se ne trae spunto di discussione. I programmi sono seguiti con rigore, ma scrittura e disegno sono liberi, ogni bambino ha un quaderno dove scrive il proprio "romanzo", poesie, indovinelli, riflessioni. Il venerdì è dedicato ad attività di gruppo (ricerche di scienze, matematica, lettura, stampa). Si redige un giornalino settimanale, in un'unica copia scritta e disegnata a mano, che rimane appeso per tutta la settimana in aula.

La maestra evita di parlare direttamente ai bambini dei fatti appena accaduti, cerca piuttosto di nutrire la loro fantasia di storie, di indugiare nella conoscenza del presente e lasciare spazio ai sogni. Non è ancora tempo di ricordare, ma il passato emerge a volte in modo inconsapevole, il dolore trattenuto delle persone adulte si esprime con sintomi colti dai bambini. "Mi fu subito evidente – racconta Alba – come ogni loro disattenzione, ogni loro poca voglia di seguire le ore di scuola fossero soltanto il riflesso di un'urgenza maggiore: avrei dovuto proporre loro attività che permettessero libertà di parola e libertà di movimento, di cui avevano assoluto bisogno". Ecco allora le "incursioni nel fantastico", spazio totalmente libero, attraverso i racconti di Kafka e Brecht, i dipinti di Ensor, Van Gogh e Chagall, di cui troviamo tracce nei disegni, stimoli con cui la maestra cerca di "rendere lieve, sereno, divertente il lavoro di classe, per tentare di sciogliere quel grumo di angoscia trattenuta" che si percepisce nelle espressioni scritte²⁹.

La scuola può essere allora un luogo di accoglienza, dove nella dimensione del gruppo si leniscono le ferite, dove le domande possono trovare, se non risposta, ascolto, dove si ricostruisce un'identità lacerata e si impara a guardare al futuro.

Nel suo fare scuola Lia Finzi (che insegna ai più piccoli) dà molta importanza invece alla socializzazione e alle attività extrascolastiche: organizza gite all'esterno del Ghetto, spettacoli, attività ludiche. Dopo la guerra si era impegnata nelle organizzazioni giovanili della Comunità, diventando responsabile della sezione veneziana degli *Zofim*, l'associazione scoutistica ebraica di ispirazione sionista. Aveva maturato così un crescente interesse per la pedagogia di gruppo, che intratteneva con giochi, canti e danze della tradizione ebraica, aveva adottato pratiche freinetiane come il giornale murale e la corrispondenza tra sezioni. Frequentando giovani che si preparavano ad affrontare la vita in *kibbutz*, con l'idea di costruire in Israele una società nuova fondata su principi comunitari e ugualitari, era approdata all'impegno politico e al Partito Comunista, "il partito più decisamente antifascista"³⁰. La sua visione della pedagogia come strumento di rinnovamento umano e sociale la spinge a frequentare il Convitto Biancotto e a prendere parte

alle varie attività pomeridiane. Conclusa nel 1951 l'esperienza della Scuola ebraica, Lia vi si dedica totalmente come educatrice, seguendo i bambini più piccoli nei vari momenti ed esigenze. Dopo la chiusura del Biancotto insegna in classi speciali, si dedica ad attività di tempo libero dei ragazzi e d'estate lavora nei campeggi dei Pionieri; contemporaneamente intensifica il suo impegno politico nel Pci, ricoprendo ruoli di consigliera provinciale e approdando, alla nascita nel 1975 della "giunta rossa" nel Comune di Venezia, all'assessorato alla Sicurezza Sociale, ruolo nel quale porta a sintesi e sviluppa tutte le esperienze maturate.

Diverso l'itinerario di Alba Finzi che continua ad insegnare nella Scuola pubblica. Soprattutto nei primi anni, in campagna (Grisolera di Eraclea, Ponte Crepaldo), trova una condizione di povertà drammatica e anche a questi figli di contadini, affetti da malaria, propone un metodo di insegnamento attivo, li appassiona alla lettura, alla matematica (con l'insiemistica) e all'osservazione d'ambiente. Nel capannone che funge da aula per Natale allestiscono un grande presepe fabbricato con i cartocci delle pannocchie: "un capolavoro". Dopo il trasferimento a Venezia, alla Giudecca, continua su questa strada, approfondendo e aggiornando continuamente il suo lavoro, aperta alle nuove sollecitazioni. Diventa lei stessa ricercatrice e dà forma sistematica al suo metodo scrivendo articoli nell'inserto "Didattica di riforma" della rivista "Riforma della scuola"³¹. Tra il '65 e il '75 è alla "Scarsellini", in Campo S. Stefano, dove avvia varie sperimentazioni: il metodo Kodali di insegnamento della musica, basato sugli intervalli naturali della voce, il testo libero, l'insiemistica; collabora con lo psicanalista Solomom Resnik per una ricerca sulla scoperta dell'ambiente³². Negli anni 1975-78 realizza con due colleghe una sperimentazione di "interclasse"³³, apprendimento interdisciplinare per superare l'insegnante unico, allargare contatti e stimoli; una volta alla settimana, il sabato, le porte della aule sono aperte, le classi si dividono e gli alunni si aggregano in gruppi di lavoro; intorno ad un nucleo di interesse, "vita a Venezia nel passato e nel presente", realizzano interviste, fotografie, inchieste, i risultati vengono socializzati e discussi attraverso cartelloni, spettacoli, mostre e giornali³⁴.

L'azione dell'Unione donne italiane (Udi)

"Le mamme italiane chiedono meno caserme e più scuole, meno armi e più libri, meno soldati e più maestri occupati", con queste parole l'Udi annuncia nel 1950 la Festa del ritorno a scuola. Fin dall'inizio della sua attività affianca le in-

ziative assistenziali nei confronti dell'infanzia povera con le questioni educative³⁵, ritenute indispensabile premessa per porre le basi di una società nuova; dopo il 1948 per i partiti di sinistra e le loro organizzazioni collaterali vi è la necessità di difendere la laicità della Scuola pubblica e rispondere agli attacchi, che si verificano con crescente aggressività, da parte della chiesa e del mondo cattolico, nei confronti dell'Associazione pionieri italiani (Api) e dell'Udi stessa. La manifestazione, che si celebra nei primi quindici giorni di ottobre col carattere di "festa dei bambini", ha lo scopo di "portare davanti all'opinione pubblica i problemi della scuola e dell'educazione secondo i criteri democratici"; si invitano quindi le militanti a organizzare conferenze, comizi e dibattiti nei quali presentare il programma dell'Udi (scuole materne statali, doposcuola, refezione, assistenza ai bambini poveri), denunciare le gravi condizioni in cui versa la scuola italiana (permanenza di analfabetismo, mancanza di edifici, sostegno alle scuole clericali), coinvolgere i genitori per un'azione di massa nei confronti del Governo. Per questo vengono creati i gruppi "amici della scuola" formati da genitori e insegnanti³⁶. "Scuole invece di armamenti" è lo slogan della festa del 1950, l'anno in cui l'Udi lancia la campagna per la pace e il disarmo.

In Veneto, tra gli anni Cinquanta e Settanta, c'è un'interessante realizzazione dell'Udi, la colonia Anita Garibaldi al Lido di Venezia, che accanto alla finalità assistenziale acquista sempre più il carattere di un'esperienza educativa avanzata. La direttrice è una maestra, Pina Zandigiacom³⁷, tra le fondatrici dell'Udi di Treviso³⁸, che si circonda di giovani volontari per organizzare durante la giornata attività di gruppo e momenti educativi: laboratori di ceramica, giornale, ricerca d'ambiente, visite ai musei. Chiama per questo artisti, studenti, giovani maestri. Gualtiero Bertelli è uno di loro. Vi arriva nell'estate del 1964, appena diplomato e dopo aver fatto, per l'anno scolastico 1963-64, il doposcuola alla Giudecca (la sua isola). Vi porta l'amico Ivano Costantini, maestro di Burano, artista e attore. Arrivano Luisa Ronchini, che tiene laboratori di ceramica, e Romano Perusini che con i ragazzi dipinge grandi murali. La sera si cantano insieme canti della Resistenza e canzoni popolari³⁹.

Pina frequenta il Movimento di cooperazione educativa di Treviso⁴⁰, convinta che da lì arrivino esperienze importanti e innovative. Ascolta, prende appunti sul suo quaderno e apprende tecniche che poi trasferisce in colonia: il disegno collettivo, sulla base di un progetto e della divisione dei compiti; l'osservazione della natura con un diario quotidiano; nel rapporto con i bambini discussione, problematizzazione, formulazione di ipotesi senza imporre la risposta; realizzazione

del giornalino “Il chiodino”, dove si pubblicano storie illustrate e osservazioni d’ambiente, che viene scambiato con quello dei bambini della classe di Mario Lodi; corrispondenza con gli autori dei libri letti, Gianni Rodari e Italo Calvino (il *Barone rampante* diventa un ciclo di disegni). Sui grandi fogli di carta da pacchi marrone si realizza il *giornale murale*, col racconto delle esperienze della giornata: le passeggiate per conoscere la natura, le gite al paese di Malamocco, dove si intervistano i pescatori, le visite, nei giorni di pioggia, al Museo di storia naturale a Venezia, i racconti di studenti stranieri (il somalo Mohamed, studente di ingegneria idraulica inviato dall’Ufficio esteri del Pci). In questo fare Pina insegna alle vigilatrici, assumendo il ruolo “non solo di dirigere la baracca, ma anche di formare le maestre”⁴¹.

La colonia è un “laboratorio culturale” per ragazzi e ragazze, una “scuola alternativa” nei contenuti e nei metodi: la storia della Resistenza e la Shoà (durante un viaggio di scambio in Polonia i ragazzi più grandi visitano il campo di sterminio di Auschwitz), ricerca d’ambiente e storia locale, cultura popolare e internazionalismo, cinema e attività artistico-espressive. Frugalità e solidarietà sono i valori “comunisti” praticati, che accrescono la percezione di essere orgogliosamente diversi, come racconta Teresa:

Nessuno di noi, certo, ha imparato a ballare, in quelle estati. Molti di noi hanno imparato invece a fare i controcanti, arte povera che ci è rimasta negli anni. Ci è rimasta la curiosità, l’apertura a tutto quello che il domani, l’imprevisto domani, ci poteva offrire, il ricordo di certe canzoni anomale, come quella che chiude *Miracolo a Milano* e che abbiamo imparato da un pianista cieco che veniva a farci lezione, “Ci basta una capanna, capanna per dormire...”, con i barboni che volano in cielo sulle scope... Ci è rimasto il senso dell’uguaglianza a qualsiasi costo. E forse anche la capacità di divertirci “senza”. Senza i soldi, senza i vestiti belli e i gelati del bar, in condizioni di orgogliosa diversità che per qualcun altro suonerebbe esclusione⁴².

Pedagogia marxista e pedagogia militante

È importante ricordare il contesto in cui queste esperienze si inseriscono ed evidenziare alcune date periodizzanti. Nel 1948 la vittoria schiacciante della Democrazia cristiana apre ai governi moderati e al lungo monopolio cattolico in campo educativo.

Nel 1955 escono i Nuovi programmi Ermini per la Scuola elementare che, superando l'impronta laica dei programmi del 1945, hanno un'ispirazione spiritualista e contengono un esplicito riferimento alla religione cattolica, "coronamento e fondamento" della formazione scolastica⁴³. Dal punto di vista metodologico vi è un richiamo all'attivismo e al globalismo, ma inteso in senso spontaneistico, secondo un'idea di bambino "tutto intuizione, fantasia, sentimento", anche se va detto che molti insegnanti interpretano a modo loro i programmi, cogliendo la parte positiva dell'attivismo e del lavoro per "centri di interesse". Si possono fare gli esempi della Scuola ebraica⁴⁴ e le esperienze di ricerca d'ambiente realizzate dal maestro Grimaldo nella campagna veneziana – a Martellago e Zelarino – tra il 1955 e il 1957, da lui stesso definite "periodo di apprendistato e di sperimentazione" di un fare scuola che coinvolga i bambini⁴⁵.

Rimane inadempita la riforma della scuola postelementare, che mantiene la divisione "di classe" tra Media e Avviamento professionale. I partiti di sinistra e l'ADESSPI si mobilitano, avviando iniziative contro la scuola "clericale" e "classista" e investendo strategicamente le proprie energie sulla riforma della Scuola media unica e di massa. Il convegno dell'Istituto Gramsci, che si tiene proprio nel 1955, si conclude con una presa di posizione in tal senso, ripresa dall'intervento di Mario Alicata al Comitato centrale del Pci. Nel novembre dello stesso anno esce il primo numero della rivista "Riforma della scuola", che diventa un luogo di discussione delle proposte educative e didattiche della sinistra. L'editoriale di Lombardo Radice evidenzia l'inadeguatezza della scuola allo sviluppo sociale dell'Italia e rilancia l'idea di "riforma complessiva", di cui già si parlava dopo la Liberazione, invocando un dibattito aperto e ampio. Serve "una battaglia culturale, politica e di costume, non solo legislativa e organizzativa, non ristretta al Parlamento o alla provincia pedagogica", poiché è in gioco l'applicazione alla scuola "di una cultura, di una concezione dell'uomo e della società". In risposta ai programmi Ermini, afferma come elemento nuovo lo "spirito scientifico", inteso non come materia, ma come approccio globale, come mentalità che diventi l'elemento caratterizzante una formazione laica e all'altezza dei tempi⁴⁶.

Nel 1956 si tiene a Roma un importante convegno organizzato da diversi soggetti – Associazione italiana per l'educazione nuova, Federazione nazionale insegnanti medi, Movimento di cooperazione educativa, Unione italiana della cultura popolare – che affronta dal punto di vista psicologico, pedagogico e sociale il problema dell'educazione dagli undici a quattordici anni, dove i vari interventi evidenziano la sperequazione tra "l'effettiva condizione educativa del nostro pae-

se e le esigenze democratiche destinate a rimanere insoddisfatte senza una sua radicale trasformazione”. La necessità di strutturare la scuola in modo da avvicinare le differenze sociali, anziché confermarle, spinge ad affrontare l’aspetto didattico, cercando di accordare i processi educativi con i bisogni degli alunni e “di rinnovare programmi e metodi secondo le recenti conquiste della pedagogia”⁴⁷.

Qualche anno dopo – nel 1959 – il Pci prende l’iniziativa presentando in Parlamento il disegno di legge Donini-Luporini per la Scuola media unica e assumerà poi un atteggiamento critico nei confronti della legge che sarà approvata nel 1962, con il Centrosinistra al governo, grazie ad un compromesso tra Dc e Psi⁴⁸.

Negli editoriali di “Riforma della scuola” si parla già di “tempo pieno”, poiché solo una scuola “a orario e attività completa”, iniziata sin dalla più tenera età (scuola d’infanzia statale), guidata da docenti preparatissimi e a pieno impiego (formazione degli insegnanti! Attività integrative!) può mettere alla pari il figlio del dottore e il figlio del contadino, può rivelare e sviluppare i talenti, può dare una elevata ‘educazione completa’ a tutti indistintamente”⁴⁹.

Negli anni Sessanta la rivista dà spazio al dibattito metodologico, a partire dalla critica del falso attivismo dei Programmi Ermini a cui contrappone l’attivismo democratico delle “scuole nuove”. Lo spirito conservatore è denunciato da Lombardo Radice, soprattutto per quanto riguarda l’insegnamento scientifico che si limita a “destare e chiarire nel fanciullo il senso, in lui già presente della bellezza e dell’armonia del creato”. Essi frenano anziché favorire lo sviluppo intellettuale evitando “ogni sforzo di sapere sistematico e ‘universale’, riducendo la cultura del bambino a episodi, a osservazioni, esperienze, narrazioni staccate l’una dall’altra”⁵⁰.

Il confronto nelle pagine della rivista tuttavia non è con i difensori dei Programmi, ma con la pedagogia militante e concreta del Movimento di cooperazione educativa, di cui peraltro fanno parte molti insegnanti comunisti (soprattutto maestri)⁵¹, e verte sulla questione del rapporto tra metodi e contenuti. Il dibattito è aperto dall’articolo di una maestra veneziana, Luigia Rizzo Pagnin, militante del Pci e aderente al Mce, che pone la domanda su quanto debba intervenire l’insegnante nel rapporto con la classe⁵².

Prendendo spunto dall’articolo di un maestro meridionale, il quale sostiene come la “liberazione del fanciullo” sia un obiettivo più che mai attuale in una realtà arretrata come quella meridionale dove acquista il significato di “liberare dalla pastoie di una cultura ancora primitiva”, si chiede se non sia il caso, non solo “di portare la scuola fuori nella vita, ma di portare la vita dentro nella scuola”,

dando a quest'ultima una funzione preminente sull'ambiente, riconoscendole un ruolo critico della cultura tradizionale. Ma questo "interventismo" del maestro, si chiede Rizzo Pagnin, non cozza contro le indicazioni psico-socio-scientifiche elaborate dalle "scuole nuove"? Il rinunciare ad ogni forzatura e a partire da idee prestabilite, come propone la moderna psicologia, fino a che punto rimane valido sul terreno educativo? Domande legittime per chi, come gli insegnanti che militano in partiti di sinistra, si mette in una prospettiva di trasformazione del reale e della cultura di cui i bambini sono portatori. Il dibattito che si sviluppa nella rivista, che vede intervenire maestri di scuola accanto a illustri pedagogisti, sostanzialmente nega, pur con argomenti diversi, la "contraddizione fra la destinazione trasformatrice dell'educazione – cioè la liberazione e il superamento dalle costrizioni di un ambiente arretrato – e le impostazioni psico-scientifiche elaborate dalle scuole nuove"⁵³.

L'attivismo, cerca di sintetizzare la redazione, non presuppone un atteggiamento neutro, ma mira a creare "l'ambiente più favorevole alla espansione della attività spontanea e alla formazione dello spirito di indipendenza critica, in una parola di libertà". È evidente che un ideale democratico non può essere trasmesso in modo autoritario⁵⁴.

Il dibattito tra coloro che sostengono la priorità dei contenuti e accusano l'attivismo di indifferenza ad essi e coloro che sostengono che nessun contenuto può essere trasmesso senza un metodo adeguato⁵⁵ appare di difficile composizione, come evidenzia anche il convegno dell'Istituto Gramsci su "Strutture, contenuti e metodi nella scuola obbligatoria", dove Ciari interviene affermando che "indicare delle finalità non è fare della pedagogia; anzi la finalità non è cosa seria finché non si sostanzia nella prassi pedagogico-metodologica". Il problema del metodo è fondamentale proprio se si vuole che "certi ideali diventino qualcosa di vivente nella scuola"⁵⁶.

Nella pratica didattica per gli insegnanti che operano in contesti difficili (scuole di campagna o periferie urbane), con alunni problematici socialmente e culturalmente deprivati, con pochissimi mezzi, la questione del metodo è vitale. Trovano risposta alle loro esigenze nelle tecniche proposte dal Mce, ma anche negli inserti didattici di "Riforma della scuola", come racconta un maestro:

Nell'anno scolastico 1960-61 insegnavo a Ca' Emiliani, una scuola baracca in un villaggio di baracche tra fumi gialli e soffocanti della Sic-Edison, con una classe numerosa e con bambini definiti "problematici": molti ripetenti, scarsa frequenza, e

tanti altri problemi. Seguendo gli inserti didattici della “Riforma della Scuola” applicai, quasi per caso, il metodo globale ottenendo ottimi risultati dalla maggioranza degli alunni tanto che, quando erano stanchi e volevano riposarsi, addirittura si mettevano a scrivere i loro testi “liberi”. Utilizzando quei testi, che erano collegati ad argomenti trattati in classe o ad esperienze personali, incominciammo a preparare dei “libretti” con illustrazioni dei bambini. Sempre in quell’anno e per altri due ebbi a disposizione un complesso tipografico Freinet di vecchie ed incerte origini ma di accertate condizioni precarie, comunque utile per raggiungere certi scopi tra i quali: stampa di un giornalino con i testi liberi e con le illustrazioni dei bambini (incisione su linoleum), organizzazione del lavoro e delle spese, sviluppo del coordinamento psico-motorio occhio-mano⁵⁷.

Aulisio è in contatto con un gruppo di insegnanti che si riunisce in un locale dove hanno sede l’ADESSPI e il Sindacato autonomo laico SNASE (non era ancora nata la Cgil-Scuola), che ha assunto una posizione critica nei confronti dei programmi Ermini:

la religione cattolica coronamento e fine della scuola elementare, l’inadeguatezza della concezione del bambino “tutto fantasia”, tutte le attività finalizzate all’espressione scritta che si rifaceva al modello di lingua italiana manzoniana, scarso rilievo dato alle attività che miravano allo sviluppo del pensiero critico. I programmi, secondo noi non tenevano conto delle trasformazioni economiche e sociali in atto nella società italiana.

Le tecniche Freinet – testi autoprodotti, giornalini, ricerca d’ambiente – si prestano a superare l’uso dei manuali “conformisti, superficiali, con una visione magico-superstiziosa del mondo, presentazione della storia sempre in funzione dei governanti”. Si tratta tuttavia di esperienze largamente minoritarie, mentre la scuola sconta una mancata riforma organica e coerente; del resto ogni innovazione positiva incontra l’opposizione degli insegnanti che ne annulla l’efficacia, è l’amara constatazione di Lombardo Radice:

la riforma universitaria si farà contro l’opinione di una gran parte dei titolari di cattedra universitaria; una buona riforma della scuola media si farà contro l’opinione di una buona parte dei professori di scuola media e così una buona riforma della scuola elementare contro il parere di tanti maestri⁵⁸.

A cambiare il clima generale contribuisce negli anni Sessanta il consolidarsi di tendenze riformatrici del cattolicesimo sociale che aprono ad una modernizzazione e sostengono la Scuola media unica di Stato⁵⁹, terreno di dialogo e di convergenza con larghi settori della sinistra laica e di rottura con il conservatorismo clericale. Il “Piano decennale di sviluppo della scuola”, cosiddetto “Piano Fanfani”, che prevede contributi statali alle scuole private, e non solo alle “paritarie” come prescritto dalla Costituzione, presentato nel 1958 da Aldo Moro, ministro all’Istruzione, sostenuto dalla chiesa, in particolare dai vescovi veneti e dall’Azione cattolica, è fortemente avversato dall’ADESSPI e dallo SNASE, ma anche da organismi cattolici di base, convinti che l’istruzione sia ormai un servizio pubblico indispensabile e che non possa quindi essere affidata alla iniziativa privata⁶⁰. “Riforma della scuola” apre il dialogo con la sinistra di base della Dc, dando notizia delle sue iniziative e pubblicazioni, come la rivista veneziana “Questitalia”, che indica come territorio umano e culturale comune un metodo antidogmatico e problematico, non l’una o l’altra verità⁶¹.

Queste istanze trovano il loro riferimento nelle *Esperienze pastorali* di Don Lorenzo Milani⁶² e in seguito nella *Lettera a una professoressa* scritta con i ragazzi della Scuola di Barbiana, e trarranno legittimazione e forza riformatrice dall’elezione a pontefice di Giovanni XXIII e dal Concilio vaticano II⁶³. Esperienze di scuola popolare, che si propongono di ridurre lo svantaggio culturale dei lavoratori e di avvicinare studenti e operai⁶⁴, vedono l’attivismo convergente di gruppi cristiani di base e gruppi e movimenti di sinistra.

E poi c’è il movimento degli studenti che nasce, nel ’67-’68, proprio dalla opposizione alla mancata riforma della Scuola secondaria e dell’Università, salutato positivamente da pedagogisti e intellettuali riformatori perché porta alla luce il fallimento del tentativo di democratizzare la scuola del ventennio precedente, come scrive Lamberto Borghi nel numero che “Scuola e città” dedica al movimento studentesco⁶⁵. La rivista evidenzia tuttavia anche gli aspetti ambigui delle rivendicazioni ed in particolare il pericolo del qualunquismo, cioè “il trasferimento della carica eversiva verso obiettivi di ‘minore democrazia’ e non di ‘maggiore democrazia’”⁶⁶. “Riforma della scuola” dal canto suo vuole aprire un confronto col movimento, vi dedica articoli e pubblica documenti studenteschi; ma il movimento non è interessato a confrontarsi⁶⁷.

La ventata radicalmente antiautoritaria del ’68 non risparmia nelle sue critiche le esperienze di scuola attiva, accusate nel loro riformismo pragmatico di perpetuare, ed anzi consolidare, il sistema che si vuole invece abbattere. Lo scontro ideologi-

co – tutto interno alla sinistra – è tra chi teorizza la “descolarizzazione” e chi ritiene che si possa cambiare la scuola dal di dentro. L'accusa di “servi del sistema” viene vissuta con grande disagio da parte dei maestri impegnati. Margherita Zoebeli pensa addirittura di chiudere la sua scuola, fatta oggetto di contestazione, e denuncia il libertarismo malinteso di chi taccia di repressione ogni forma di divieto. Mario Lodi, pur sentendosi vicino al movimento, considera “ingenua le tesi distruttive del ‘sistema’ e della scuola, senza proposte alternative”. Quando l'ondata contestatrice si placa l'editore Einaudi gli propone di pubblicare il racconto delle sue esperienze per dimostrare che la rivoluzione può essere attuata “nel cuore del sistema”⁶⁸.

Non pochi di quegli studenti contestatori, divenuti insegnanti, prima di entrare in classe prendono in mano *Lettera a una professoressa e Il paese sballato*⁶⁹.

La scuola a tempo pieno dall'assistenza alla città educativa

Negli anni Sessanta a Venezia il doposcuola, denominato “Ricreatorio Comunale”, è gestito dal Patronato scolastico e rivolto soprattutto a bambini appartenenti alle classi sociali svantaggiate e a famiglie non in grado di fornire adeguata assistenza scolastica.

Alla fine del decennio la situazione muta, poiché il Parlamento, dopo l'istituzione della Scuola materna statale, in sede di bilancio non considera più il doposcuola come “assistenza”. Da alcuni anni infatti si discute sulle proposte di scuola “a tempo pieno”, sostenuta sul piano pedagogico da riviste come “Scuola e Città” e “Riforma della Scuola”, dall'ADESSPI e rivendicata da associazioni e comitati di genitori.

Nonostante alcuni insegnanti risentano del nuovo clima culturale e tentino di valorizzare l'aspetto formativo più che quello assistenziale, nella pratica però cambia poco, tanto che nell'autunno del 1969 il maestro Ettore Aulisio si dimette dal Consiglio di Amministrazione del Patronato Scolastico, proprio perché non si è tenuto conto dei nuovi indirizzi dati dal Parlamento. La mancanza di aule scolastiche (si fanno i doppi turni in tutte le scuole) e la riduzione delle richieste da parte delle famiglie ridimensionano l'importanza del doposcuola/ricreatorio.

La svolta avviene nella seconda metà degli anni Settanta, con l'avvento della Giunta di Sinistra che cerca di rispondere alle forti esigenze di “tempo prolungato”. Molti insegnanti sono assunti per i doposcuola comunali guidati didatticamente da alcuni insegnanti distaccati presso l'Assessorato.

Ecco il racconto di Aulisio:

nell'anno scolastico 1976-77, alla Scuola Toti vi erano cinque sezioni di doposcuola per dieci classi; ogni insegnante seguiva due classi (a giorni alterni) ed erano previsti momenti di compresenza al mattino. Il doposcuola era frequentato dalla classe al completo e le attività erano programmate insieme da insegnanti di classe e del doposcuola.

Ad esempio, programmammo insieme lo studio della civiltà preistorica (costruzione di un villaggio) e la drammatizzazione di Cipollino di Gianni Rodari.

Le due classi interessate fecero un giornalino intitolato "Scuola e doposcuola Toti insieme".

L'esperienza dura poco – fino alla fine degli anni Settanta –, sostanzialmente per due motivi, sempre secondo la testimonianza di Aulisio. Il primo è l'opposizione dei genitori delle associazioni cattoliche i quali, temendo che i doposcuola siano la premessa del "tempo pieno", cercano di ostacolarli e chiedono al Comune l'istituzione di corsi di ginnastica, inglese ecc.; in secondo luogo l'amministrazione non fornisce il personale ausiliario necessario; inoltre in molte scuole sono state avviate sperimentazioni di "tempo pieno"⁷⁰ e con la nascita della Giunta di sinistra si stanno facendo strada altre idee, ispirate alle esperienze di Modena e Bologna⁷¹.

Riccardo Carlon, maestro e direttore didattico, facendo un bilancio critico nel 1975 dei primi quattro anni di "tempo pieno" nella provincia di Venezia, confrontando diverse esperienze e rilevandone i limiti e gli elementi contraddittori, giunge alla conclusione che spetta alle Amministrazioni di sinistra

entrare nel merito di tutti gli aspetti che l'estensione del tempo pieno scolastico nella scuola dell'obbligo comporta; è necessario cioè che rifiutino di ridurre l'intervento all'aspetto meramente finanziario perdendo così l'occasione di proporre un punto di vista pedagogico e didattico volto alla trasformazione [...] delle metodologie e dei contenuti dell'insegnamento che è poi ciò che dà senso all'impegno dell'ente locale nell'Istruzione⁷².

Il suo ragionamento si svolge intorno al concetto che il "tempo pieno" "in sé non costituisce un terreno di rinnovamento della scuola", ma sono necessarie alcune condizioni, contenute nelle Direttive: la partecipazione dei genitori; il

superamento del rapporto docente unico-alunno; la non separazione tra attività curricolari e integrative. Tutto ciò comporta l'adozione di una "metodologia di sperimentazione" che richiede la collaborazione tra tutti gli insegnanti.

Prendendo in esame quattro diversi casi, ha modo di accostare il "tempo pieno di facciata" di Noventa di Piave, dove in sostanza nulla cambia nel modo di fare scuola a parte l'orario, alle esperienze di Torre di Fine e Camponogara, dove al contrario rappresenta un elemento di conflittualità, dentro e fuori la scuola, che compatta genitori e insegnanti e porta a una maturazione culturale e politica, con la nascita di Comitati scuola-famiglia, sorti prima degli Organi collegiali istituiti dai Decreti delegati (legge n. 477 del 1973). Diverso ancora il caso di Oriago di Mira dove il "tempo pieno" si innesta in una precedente sperimentazione avviata nel Circolo per iniziativa degli insegnanti e della Direzione Didattica, con scelte coraggiose e precorritrici, come l'eliminazione della selezione, ma anche con delle resistenze ad adottare innovazioni metodologiche, come il superamento della divisione delle classi e che l'attività didattica non ruoti soltanto intorno all'esperienza vissuta dal bambino nell'ambiente.

La resistenza degli insegnanti al cambiamento è uno degli aspetti problematici considerati da Carlon che non risparmia critiche ai conservatori, ma anche, dalla parte opposta, ai portatori di "retaggi culturali e ideologici di stampo sessantottesco", che assumono un atteggiamento di rifiuto radicale di ogni riforma dall'alto e di scienza "borghese" e considerano le "Direttive" una concessione ministeriale. Questo irrigidimento si risolve – secondo l'autore – in un'attività che privilegia la ricerca d'ambiente per i suoi contenuti politici (inquinamento, sfruttamento, degradazione dell'ambiente, critica al consumismo e ai mass-media), rinunciando ad affrontare scientificamente l'aspetto metodologico, che si limita ad una sostanziale ripetizione del metodo trasmissivo. Per Carlon, al contrario, le leggi e i provvedimenti che portano all'istituzione del "tempo pieno" vanno interpretati come un progetto riformatore strategico, che risponde alla necessità di adeguare la formazione alla "forma che il lavoro andava assumendo nella nuova fase di espansione capitalistica" e che richiede una "nuova intelligenza collettiva".

Le scuole a "tempo pieno", in questa prospettiva di trasformazione sociale, rivestono un ruolo fondamentale. Richieste dai lavoratori come "servizio sociale", pensate dagli insegnanti che ci lavorano come un terreno nel quale costruire un nuovo modo di fare scuola, guardate a vista dalle gerarchie scolastiche periferiche⁷³, non devono rimanere esperienze isolate e sotto controllo.

Fermi restando alcuni principi di base, come il rifiuto della selezione, un mo-

do di lavorare collegiale e una metodologia didattica attiva⁷⁴, non è tuttavia proponibile un modello unico di scuola, poiché diverse sono le condizioni in cui si opera. La politica educativa dell'Amministrazione locale, in piena autonomia dagli ordinamenti dello Stato, risulta quindi essenziale per “dare vita a nuovi spazi e tempi scolastici”⁷⁵.

La Giunta progressista veneziana attua il passaggio da una concezione di “assistenza scolastica” a quella di “diritto allo studio”, con l’obiettivo di contribuire ad elevare la qualità della scuola dell’obbligo, promuovere il rinnovamento didattico sia dal punto di vista della metodologia che dei contenuti e favorire attività formative e ludiche extrascolastiche (Sistema educativo integrato). Nell’anno 1977/78 vengono programmate le “settimane educative”, destinate alle sezioni del doposcuola e nell’anno seguente iniziano le prime esperienze dei Servizi educativi rivolti a tutte le classi della scuola di base⁷⁶. Si tenta così di realizzare l’idea di una “città educativa” nella quale è l’insieme del vivere nella dimensione collettiva, non solamente il tempo-spazio scolastico, ad essere occasione di formazione permanente e di crescita democratica⁷⁷.

Nel corso degli anni Settanta dunque, e ancor più negli Ottanta, l’esperienza della scuola attiva da minoritaria e limitata alla scuola primaria, diventa più diffusa, estesa alla secondaria di primo grado, in taluni casi sostenuta dalle Direzioni didattiche e dalle Istituzioni locali.

Note

1. Mi riferisco al convegno dell'ottobre 1999 "La scuola che cambia fa la sua storia", i cui interventi sono pubblicati in: *La scuola fa la storia*, a cura di M.T. Segà, Nuova Dimensione, Portogruaro-Ve 2002 e il catalogo informatico (cd-rom) della mostra, *Dietro la lavagna. Genezioni a scuola 1866-1977*, a cura di M.T. Segà, IVESER-Comune di Venezia 2003.

2. La scelta della Resistenza, per ragazzi e ragazze usciti dalla scuola fascista, è una scelta di rottura che mette in discussione la formazione ricevuta. Luigi Meneghello racconta la crisi culturale provata in montagna dopo un rastrellamento, quando tutte le parole apprese in anni di scuola gli parvero prive di senso, *I piccoli maestri*, Einaudi, Torino 1988 (1964), p. 187.

3. Il Convitto scuola di Milano "Amleto Livi" rimane attivo fino al 1975, quando viene aperta la Scuola Media sperimentale con lo stesso nome, tuttora funzionante. Vedi: *A scuola come in fabbrica. L'esperienza dei convitti-scuola della Rinascita*, prefazione di L. Lombardo Radice, Vangelista, Milano 1978. G. Petter nel '44 si aggrega alla X brigata garibaldina Rocco, nome di battaglia Renzo (Raimondi è il suo comandante). È cofondatore e insegnante del Convitto-scuola di Milano. Laureatosi in Lettere e Filosofia nel 1952, segue la strada degli studi di psicologia e dal 1963 diventa ordinario di Psicologia dell'età evolutiva all'Università di Padova.

4. *Le radici storiche di una pedagogia attiva*, testimonianza di M. Alighiero Manacorda a cura di I. Ciccarelli Dias e T. Tomassetti, "Cooperazione educativa", 4 (2012). In seguito Manacorda è stato direttore delle Edizioni Rinascita, responsabile della Commissione Scuola presso la Direzione del Pci e della Sezione Educazione dell'Istituto Gramsci, direttore della rivista "Riforma della Scuola", membro del Comitato direttivo della FISE (Fédération internationale des Syndicats de l'Enseignement), professore ordinario di Storia dell'educazione nelle Università di Firenze e Roma La Sapienza; è attualmente Membro del Collegio dei Garanti della Consulta Romana per la Laicità delle Istituzioni.

5. L. Ballardelli, *Schema dei presupposti necessari per la costruzione della scuola "Umanitaria"*, Mestre 29 marzo 1943. Dattiloscritto in Archivio IVESER, Fondo *Biancotto*.

6. Lettera scritta per il Convitto di Milano minacciato di sfratto, cit. in A. Lotto, *Quella del Vajont. Tina Merlin una donna contro*, Cierre, Sommacampagna 2011 p. 54. La Merlin non frequentò il Convitto, ma vi si recava a trovare l'amica Wilma De Paris, anch'essa staffetta partigiana di Trichiana (BL).

7. Dopo la guerra nascono anche in Italia le "Repubbliche dei ragazzi" per raccogliere ed educare ragazzi di strada, profughi, orfani. Nell'agosto del 1945 Don Antonio Rivolta fonda, in una tenuta a Civitavecchia, il primo Villaggio del Fanciullo d'Italia e vi porta ragazzi di strada, abbandonati a se stessi, vittime del secondo conflitto bellico. Nasce la Repubblica dei ragazzi di Civitavecchia, tuttora funzionante (accoglie ragazzi stranieri). Nel 1947 don Edoardo Marzari fonda a Trieste l'Opera figli del popolo per dare asilo ai giovani profughi dall'Istria postbellica. Nel 1950, nella sede dell'Opera, nasce la Repubblica dei ragazzi, organizzata come un piccolo stato democratico, con carta d'identità dei cittadini, parlamento, tribunale e presidente della Repubblica.

8. M. Ballardelli, G. Lucchetta, *Progetto didattico*, dattiloscritto in Archivio IVESER, fondo *Biancotto*.

9. G. Federici, *Esperienze educative finalizzate alla formazione del cittadino della Repubblica*,

in G. Petter e F. Tessari, *L'associazionismo educativo*, La Nuova Italia, Firenze 1990. Federici è stato direttore del *Biancotto* dal 1951 alla chiusura, 1957.

10. Cit in: G. Federici, L. Finzi, *I ragazzi del collettivo. Il Convitto "Francesco Biancotto" di Venezia (1947-1957)*, Marsilio, Venezia 1993, p. 126.

11. Anton Makarenko, maestro e scrittore ucraino, dopo la rivoluzione russa del 1917 si occupa del recupero di ragazzi di strada e delinquenti minorenni. Fonda la colonia Gorky, in cui pratica una pedagogia volta alla formazione del buon cittadino. Critico della pedagogia individualistica della spontaneità, fonda il suo progetto sulla costruzione del collettivo, del quale l'individuo deve sentirsi parte, sulla disciplina cosciente, su obiettivi da raggiungere proiettandosi nel futuro: essendo l'uomo prodotto sociale, soggetto dell'azione pedagogica non è il singolo ma il collettivo. Il *Poema pedagogico*, racconto di questa esperienza, è pubblicato in Italia da Edizioni Rinascita nel 1952, segue *Bandiere sulle torri*, Edizioni di cultura sociale, Roma 1955.

12. L'espressione "scuola attiva", inventata da Pierre Bovet, indica una reazione alla scuola tradizionale passiva e formalistica e un nuovo tipo di educazione che mette al centro il fanciullo. L'opera educativa consiste nello stimolare l'alunno a crescere attraverso attività concrete (quali il lavoro manuale e il gioco) vissute in prima persona. Il movimento delle "scuole nuove" si sviluppa a partire dalla fine dell'800 in varie parti del mondo. Le più importanti sono quella fondata da Ferrière in Francia e Dewey in America. In Spagna, a Barcellona, Francisco Ferrer fonda nel 1901 la *Escuela moderna*, ispirata ad una pedagogia libertaria (viene fucilato nel 1909 con l'accusa di istigazione alla rivolta anticlericale). Dopo la I Guerra Mondiale si viene formando una nuova generazione di pedagogisti, tra questi Freinet, che rinnova ulteriormente e fonda l'*École moderne*. In Italia Giuseppe Lombardo Radice delinea una "scuola serena" in cui il maestro dialoga con i bambini. Il pedagogista Ernesto Codignola studia il lavoro della maestra Maria Maltoni che a San Gersolè, nella Toscana rurale, dà vita, in pieno fascismo, a una scuola dove pratica la libera espressione e l'osservazione della natura (M. Maltoni, *I quaderni di San Gersolè*, Einaudi, Torino 1960). Dopo la liberazione Codignola apre a Firenze la Scuola-città Pestalozzi per i bambini orfani e senza casa, la scuola diventa la loro città fondata sull'autogoverno. Eletto al Parlamento nelle liste del Psi, per il quale è relatore della Legge 1859 del 1962 che istituisce la Scuola media unica. Il figlio Tristano fonda la casa editrice La Nuova Italia che nella collana "Educatori antichi e moderni" nel 1949 pubblica l'opera di Dewey. Vedi: G. Bini, *La pedagogia attivistica in Italia*, Editori Riuniti, Roma 1971.

13. Il CEIS è fondato dalla zurighese Margherita Zoebeli. Figlia di un operaio socialista, arriva alla pedagogia attraverso l'impegno politico nella Gioventù socialista e nel Soccorso operaio, che durante la guerra assiste anche ebrei rifugiati. Nel 1938 si occupa dell'espatrio e accoglienza in Francia di cento bambini di Barcellona; nel 1944 fa la staffetta in Valdossola e a guerra finita risponde alla richiesta del sindaco socialista di Rimini, semidistrutta dai bombardamenti, dove costruisce prima l'asilo e poi la scuola elementare parificata. Vedi: *Intervento sociale e azione educativa. Margherita Zoebeli*, a cura di C. De Maria, CLUEB, Bologna 2012. I CEMEA sono nati in Francia per l'organizzazione di attività del tempo libero dei ragazzi e formazione degli adulti alle nuove metodologie; il CEMEA-Italia viene fondato a Firenze nel 1950 da Margherita Fasolo con l'appoggio di Codignola.

14. G. Federici, *Esperienze educative*, cit.

15. Vedi: A. Gramsci, *Gli intellettuali e l'organizzazione della cultura*, Einaudi, Torino 1949. G. contrappone alla spontaneità fine a se stessa l'autonomia frutto dell'autodisciplina. M.A. Manacorda, *Il principio educativo in Gramsci*, Armando, Roma 1970.

16. Giovane maestro elementare, dopo aver disertato dall'esercito della Repubblica di Salò

va a fare il partigiano; aderisce al Partito Comunista e lascia la scuola per dedicarsi al giornalismo ("l'Unità" e "Il Pioniere") e la narrativa per ragazzi. Nel 1973 esce per Einaudi la sua *Grammatica della fantasia*, che tanta influenza ha avuto non solo tra gli insegnanti.

17. Antifascista, durante la guerra subisce il carcere; dopo la Liberazione, nel 1945, inizia a insegnare a Vho di Piadena, suo paese natale. Adotta le tecniche Freinet e nel 1955 entra nel Mce. *C'è speranza se questo accade al Vho*, Ed. Avanti, Milano 1963, è il libro che lo fa conoscere a livello nazionale, seguono *Il paese sbagliato. Diario di un'esperienza didattica*, Einaudi, Torino 1970, *Cominciare dal bambino*, Einaudi, Torino 1977 e molti altri. Vedi: A. Masala, *Mario Lodi maestro della Costituzione*, Edizioni Junior, Bergamo 2007.

18. Tra questi Ada Marchesini Gobetti, Dina Bertoni Jovine, Ernesto Codignola, Lucio Lombardo Radice, Dina Rinaldi. Il "Giornale dei genitori" è fondato nel 1959 da A. Marchesini Gobetti, che ne è la prima direttrice, per dare ai genitori elementi utili all'educazione dei figli. Dopo la sua morte (1968) è diretto da Gianni Rodari e dal 1977 al 1992 (anno della chiusura) da Marisa Musu.

19. Organismi cattolici (episcopati e Azione cattolica) in questi anni scatenano una "caccia alle streghe" contro l'Associazione pionieri italiani (Api) e i suoi educatori, accusati non solo di indottrinamento comunista, ma anche di immoralità (pratiche sessuali perverse e pedofile) e blasfemia (gare di bestemmie, profanazione di simboli sacri, irrisione delle preghiere). A Pozzonovo (PD) vengono denunciati e si celebra un processo, che vede assolti gli imputati. Vedi: A. Colasio, *Il processo ai Pionieri di Pozzonovo*, "Venetica", n. 2 (1985); *Le repubbliche dei ragazzi. Progetti educativi della sinistra internazionale per l'infanzia e l'adolescenza*, "Annali Dell'istituto Gramsci Emilia-Romagna", vol. IV-V (2000-2001); M. Fincardi, *Le associazioni per ragazzi promosse dal movimento operaio*, in "Studi Storici", XLIX (2008), n. 1, pp. 209-233; M. Marchiori, *L'Associazione Pionieri Italiani*, *ibidem*, pp. 185-207. Anche la Colonia dell'Udi A. Garibaldi sarà oggetto di attacchi da parte di fascisti e benpensanti locali che usano come pretesto la promiscuità sessuale tra ragazzi e ragazze.

20. A. Scotto di Luzio, *La scuola degli italiani*, Il Mulino, Bologna [2007].

21. E. Catarsi, *Storia dei programmi della scuola elementare (1860-1985)*, La Nuova Italia, Firenze 1990, p. 143.

22. Vedi: D. Bertoni Jovine, *La scuola italiana dal 1870 ai giorni nostri*, Editori Riuniti, Roma 1975 (I ed. 1967), pp. 407-409.

23. L'Associazione nasce il 6 agosto 1946 nella sede della casa editrice Einaudi, ne fanno parte tra gli altri Gabriele Pepe, Giuseppe Petronio, Mario Alighiero Manacorda, Lucio Lombardo Radice. Dal '59 diventa Associazione per la difesa e lo sviluppo della scuola pubblica in Italia (ADESSPI), pubblica il periodico "Scuola democratica" e il volume *Scuola secondo Costituzione*, Manduria, Lacaita 1959. Sul tema vedi: A. Santoni Rugiu, *Il dibattito pedagogico fra cattolici e laici (1945-1955)*, in G. Tassinari (a cura di), *La pedagogia italiana del secondo dopoguerra*, Le Monnier, Firenze 1987, pp. 38-55.

24. L'anno seguente le pluriclassi sono due, poi la situazione si normalizza e si raggiungono le cinque classi. La Scuola, che ha sede in Ghetto, dipende dalla Direzione Didattica San Girolamo Emiliani. Vedi: R. Segre, *La scuola elementare ebraica*, in *Ritorno a scuola. L'educazione dei bambini e dei ragazzi ebrei a Venezia tra leggi razziali e dopoguerra*, a cura di L. Luzzatto Voghera e M.T. Segre, Nuova Dimensione, Portogruaro-Ve 2012, pp. 15-24.

25. Per rinnovare il sistema scolastico uscito dal fascismo viene inviato in Italia il pedagogista americano Carleton Washburne, noto per aver dato vita a Winnetka, un sobborgo di Chicago, a una scuola-modello ispirata ai principi di John Dewey che negli anni Trenta, durante

il New Deal, aveva ispirato il movimento delle “scuole nuove” per formare cittadini democratici. I programmi vengono adottati nel 1945 dal governo CLN presieduto da F. Parri.

26. La ricerca ha portato alla realizzazione della mostra *Ritorno a scuola. L'educazione dei bambini e dei ragazzi ebrei a Venezia tra leggi razziali e dopoguerra*, che si è tenuta a Venezia presso la Casa della Memoria e della Storia (27 gennaio-25 marzo 2011) e presso il Museo ebraico (21-29 aprile), a cura di Laura Luzzatto Voghera, Renata Segre, Maria Teresa Segà, realizzata da: IVESER, rEsistenze, Archivio della Comunicazione del Comune di Venezia, Museo ebraico, in collaborazione con la Comunità Ebraica di Venezia e con il sostegno della Presidenza del Consiglio comunale, nell'ambito delle manifestazioni promosse dal Coordinamento cittadino per il Giorno della Memoria.

27. A. Finzi, *Ritorno a scuola 1938-1951. L'esperienza della libertà e dell'identità ritrovate*, in *Ritorno a scuola*, cit., pp. 25-32.

28. C. Callegari, *Identità e pluralità culturale della scuola ebraica in Italia*, “SPES. Società di politica educazione e storia”, a. II (2008), n. 2, pp. 9-16. Ead., *Identità, cultura e formazione nella Scuola ebraica di Venezia e di Padova negli anni delle leggi razziali*, CLEUP, Padova 2002; A.M. Piussi (a cura di), *Presto apprendere, tardi dimenticare: l'educazione ebraica nell'Italia contemporanea*, Franco Angeli, Milano 1998.

29. Testimonianza resa alla presentazione del catalogo della mostra *Ritorno a scuola*, cit., Comunità ebraica, 31 gennaio 2012.

30. L. Finzi, *L'associazionismo giovanile ebraico nel dopoguerra*, in *Ritorno a scuola*, cit., pp. 33-37.

31. Rivista di politica scolastica del Pci, fondata nel 1955 da Lucio Lombardo Radice e Dina Bertoni Jovine. A. Finzi Vianello scrive: *Le illustrazioni per i libri dei ragazzi*, n. 6-7 (1962); una serie di articoli tra il 1964 e il 1965 sulla lingua nel I e II ciclo della Scuola elementare.

32. Ebreo di origine argentina, dove si è specializzato in psicologia infantile e psicoterapia di gruppo, dal 1957 vive in Europa, a Parigi, Londra e Venezia, dove collabora con il Centro internazionale di studi psicanalitici diretto da Enrico Levis. L'esperienza con i bambini di Alba Finzi è raccontata in: *Il bambino nella città: esperienze sullo spazio-tempo veneziano con bambini in età scolare (1978)*, in *Creatività, educazione e cultura*, Istituto Enciclopedia Italiana, Roma 1980.

33. L'interclasse è contemplata dalla legge n. 820 del 1971 che istituisce attività integrative da svolgere in orario aggiuntivo.

34. I materiali prodotti dagli alunni di A. Finzi fra gli anni Cinquanta e Settanta – quaderni, disegni, cartelloni murali, giornalini – sono stati conservati dall'insegnante e rappresentano un interessantissimo oggetto di studio.

35. Contemporanea e concorrente all'iniziativa dell'Udi vi è quella del Centro italiano femminile (CIF), organizzazione delle donne cattoliche. L'azione del CIF, oltre agli asili e alle colonie, tradizionali forme assistenziali cattoliche, si indirizza verso la formazione professionale femminile. L'Udi si mobilita per la scuola a tempo pieno, gli asili-nido e la scuola materna statale, il CIF è contrario.

36. Joyce Lussu, *Salutiamo il ritorno a scuola*, in “Bollettino dell'Udi”, 11 ottobre 1950. Joyce Salvadori, che come il marito Emilio Lussu proviene da Giustizia e Libertà, quando il Partito d'azione si scioglie aderisce al Psi ed è poi tra i fondatori del Psiup. Fa parte della direzione dell'Udi e della redazione del giornale “Noi donne”.

37. Su Pina Zandigiacomi e la colonia Anita Garibaldi rimando al mio: *Nel nome di Anita. L'attività assistenziale e educativa di Pina Zandigiacomi dal dopoguerra agli anni Settanta*, in *Per l'Italia. 150 anni di cittadinanza attiva*, a cura di G. Turus e L. Capaldo, Esedra, Padova 2011, pp. 309-328.

38. L'Udi di Treviso nel 1945 aveva organizzato una scuola per ex partigiani, "La donna italiana" quindicinale dell'Udi provinciale di Venezia, n. 9 (15-31 dicembre 1945).

39. Alla fine di quell'anno Gualtiero Bertelli, Luisa Ronchini, Ivano Costantini e Franco Baroni fondano il Canzoniere popolare veneto, che recupera e interpreta i canti della tradizione popolare. Vedi: *Il Canzoniere popolare veneto. Gualtiero Bertelli: Venezia, canzoni e politica*, intervista di E. Lucchese, "Venetica", 14 (2006), pp. 89-148.

40. Tra i fondatori del Mce di Treviso vi sono Franca Tessari, che poi diventa docente di pedagogia a Padova, e Ettore Luccini, insegnante del Liceo classico "Canova" ed in seguito del "Tito Livio" a Padova, dove è responsabile culturale del Pci.

41. Testimonianza di Luisa Tosi, insegnante elementare e poi dirigente scolastica, negli anni '60 frequenta il gruppo Mce di Treviso dove conosce Pina e fa visita alla colonia.

42. Testimonianza scritta, inviata via mail nel 2011, di Teresa Marchesi, nipote di Pina, oggi giornalista di Rai 3 esperta di cinema.

43. Vedi Catarsi, *Storia dei programmi della scuola elementare*, cit.

44. Rimando per questo al mio testo *Ricostruire la scuola*, in *Ritorno a scuola*, cit., pp. 61-80.

45. Per conoscere i suoi allievi il maestro adotta il "quaderno dei fatti e delle idee" dove annotano anche fatti riguardanti i rapporti in famiglia. Le ricerche, condotte con fonti orali e osservazione diretta, producono i volumi *Il nostro paese e Usi e costumi del nostro paese*, ricchissimi di informazioni antropologiche sulla storia locale. Vedi il cd-rom a cura di S. Cremasco, *La vacca non ci ha mangiato i libri*.

46. Vedi: Maurizio Lichtner, *Gli anni Sessanta. Il ruolo di una rivista*, in *Scuola, riforme, culture educative*, "L'annale dell'IRSIFAR", Franco Angeli, Roma 2004. L. Lombardo Radice, figlio del pedagogista Giuseppe, partecipa alla Resistenza romana. Professore di matematica, geometria e algebra alle Università di Palermo e di Roma La Sapienza, ritiene che la matematica non debba essere solo tecnica ma cultura generale. Costante è il suo impegno per una riforma organica dell'insegnamento.

47. Vi partecipano tra gli altri Angiola Masuccio Costa, Dino Origlia, Francesco de Bartolomeis, Raffaele Laporta, Renato Coen, Maria Corda, Margherita Fasolo, Aldo Visalberghi, Lamberto Borghi, Aldo Capitini, Mario Melino e Carmela Mungo. Le relazioni sono pubblicate in "Scuola e città", n. 5 (1956). Francesco De Bartolomeis, vicino al gruppo di "Scuola città", docente di pedagogia all'Università di Torino, teorizza la ricerca come metodo generale di approccio alla conoscenza, propone sperimentazione e ricerca in tutte le discipline (le classi si trasformano in gruppi di lavoro e le aule in atelier), il tempo pieno poiché la conoscenza attiva richiede un tempo più lungo, ma anche perché è più democratico: *Introduzione alla didattica della scuola attiva*, La Nuova Italia, Firenze 1958. Fondamentali per il rinnovamento della didattica i testi: *La ricerca come antipedagogia*, Feltrinelli, Milano 1968, *La scuola a tempo pieno*, Feltrinelli, Milano 1972; *Il sistema dei laboratori per una scuola nuova necessaria possibile*, Feltrinelli, Milano 1978.

48. Vedi: M. Baldacci, F. Cambi, M. Degli'Innocenti, C.G. Lacaïta, *Il Centro-sinistra e la riforma della Scuola media (1962)*, Lacaïta editore, Manduria-Bari-Roma 2004.

49. L. Lombardo Radice, *Al lavoro per la riforma*, "Riforma della scuola", n. 1 (1963), p. 1.

50. L. Lombardo Radice, *L'educazione della mente*, Roma, Editori Riuniti, 1972 (1962), pp. 194-203.

51. In particolare Bruno Ciari che fa parte della redazione della rivista. Ciari, che aveva partecipato alla Resistenza, dopo la guerra diventa maestro e assessore alla cultura del suo paese natale Certaldo (Fi). Nel 1952 entra nella Cooperativa per la tipografia a scuola, fondata nel '51

da Tamagnini. Nel 1961 pubblica *Le nuove tecniche didattiche*, Editori Riuniti. Nel 1966 viene chiamato dal Comune di Bologna ad occuparsi dei servizi educativi.

52. L. Rizzo Pagnin, *Pedagogia moderna e realtà italiana*, “Riforma della scuola”, n. 2 (1960). Nel 1975 L. Rizzo diventa assessore alla cultura alla Provincia di Venezia. Nel gruppo veneziano del Mce in questi anni vi sono, tra gli altri, Bruno Bruni, Vania Chiurlotto, Silvio Resto Casagrande, Alba Finzi, Lia Finzi, Girolamo Federici, Ettore Aulisio, Quintilio Marini. Colloquio con Luigia Rizzo, novembre 2012.

53. A. Santoni Rugiu, *Dialogo tra scuola e vita*, “Riforma della scuola”, n. 3, (1960), p. 7.

54. *Contenuto e metodo*, ivi, n. 6-7 (1960), p. 3.

55. Pettini interviene a difesa dell'attivismo, *Come insegnare e cosa insegnare*, ivi, n. 11 (1960), Bertoni Jovine cerca una mediazione, *Il contenuto non è indifferente*, ivi.

56. B. Ciari, *Non è possibile separare una nozione dal metodo per acquisirla*, Atti del convegno in “Riforma della scuola”, n. 6-7 (1962).

57. Intervista a Ettore Aulisio, maestro e direttore didattico, raccolta da Rossella Vivante nel giugno 2003, pubblicata nel cd-rom *Dietro la lavagna*, cit., le successive citazioni sono tratte da qui.

58. Lombardo Radice, *L'educazione della mente*, cit., p. 204.

59. Nel 1955 questi temi sono dibattuti alla “Settimana sociale dei cattolici sui problemi della scuola” che si tiene a Trento. Vedi: G. Chiosso, *I cattolici e la scuola dalla Costituente al centro-sinistra*, La Scuola, Brescia 1988.

60. *Il problema della scuola*, “Quaderni di politica”, 1962.

61. “Questitalia. Bozze di politica e cultura”, a. I (1958), mensile, direttore responsabile Wladimiro Dorigo (nella redazione anche Mario Isnenghi, Stefano e Marco Boato, Giorgio Sarto), in questi stessi anni pubblica una serie di articoli dedicati alla scuola democratica, tutti senza firma: *Proposte per la scuola dell'obbligo dagli 11 ai 14 anni*, n. 10-11 (1959); *Scuola libera e illiberale*, n. 22 (1960), da cui traggio la citazione, p. 50; *Libertà della scuola libertà nella scuola*, n. 24-25 (1960). Artefice del dialogo con i socialisti e dell'alleanza Dc-Psi, nel 1956 Dorigo dà vita a “Formula Venezia”, precoce esperimento lagunare di centrosinistra, sconfessato dalla Chiesa.

62. *Esperienze Pastorali*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1957. Le lettere raccolte nel volume sono fortemente osteggiate dalla gerarchia cattolica.

63. *Il Centro-sinistra...* cit., pp. 90-91.

64. La scuola popolare ha una lunga tradizione in Italia e realizzazioni dovute all'iniziativa di Società umanitarie, Società di mutuo soccorso e Società operaie. Vedi: D. Bertoni Jovine, *Storia dell'educazione popolare in Italia*, Einaudi, Torino 1954.

65. L. Borghi, *Il movimento degli studenti per la trasformazione dell'università*, “Scuola e città”, n. 3 (1968), p. 109. L. Borghi, espatriato negli USA per sfuggire alla Leggi razziali, conosce Dewey di cui diventa il traduttore. Docente di pedagogia in varie Università, è un laico libertario, direttore della rivista “Scuola e città” dal '65 al '72 e della collana “Educatori antichi e moderni” de La Nuova Italia. Tra i suoi libri va ricordato *Educazione e autorità nell'Italia moderna*, La Nuova Italia, Firenze 1951. Vedi: G. Fofi, *La città e la scuola*, Eleuthera, Milano 2000.

66. T. Codignola, *Una crisi rivelatrice*, “Scuola e città”, n. 3 (1968), p. 113.

67. G. Ferretti, *I frutti della rivolta*, “Riforma della scuola”, n. 2 (1968). Il dibattito segue nei numeri successivi.

68. Si tratta de *Il paese sbagliato*, cit. U. Puccio, *C'è speranza nel paese sbagliato*, “Il Ponte”, n. 3 (1971) rileva come Lodi dimostri che è possibile cambiare, mentre un articolo scritto da un gruppo di insegnanti bolognesi intitolato *Il kennediano di Piadena* “Quaderni piacentini”, n.

43 (1971), ne denuncia il blando riformismo che non dispiace al potere. Esce nello stesso anno *L'Erba voglio: pratica non autoritaria nella scuola*, a cura di E. Fachinelli, L. Muraro Vaiani e G. Sartori, Einaudi, Torino 1971 e la rivista "L'erba voglio", a cura di E. Fachinelli e L. Melandri, Milano 1971-1978.

69. È importante ricordare che i due si conoscono e stimano reciprocamente; nel 1963 Lodi passa un paio di giorni a Barbiana ed in seguito i ragazzi di Piadena scrivono ai ragazzi di Barbiana, i quali rispondono con un testo collettivo accompagnato da una lettera di Don Milani..

70. Nel 1975 escono le Direttive di orientamento alla legge n. 820 del 1971.

71. È da sottolineare che molti dei protagonisti della pedagogia attiva entrano nelle Giunte di sinistra che ne accolgono l'impostazione culturale e metodologica: Bruno Ciari a Bologna, Vittorio Alfieri a Torino, Loris Malaguzzi a Reggio Emilia, dove lavora al progetto delle scuole materne.

72. R. Carlon, *La scuola primaria a tempo pieno in provincia di Venezia*, "Rinnovamento veneto", n. 13-14, a. 3, marzo-giugno 1976, pp. 109-123.

73. Ivi, p. 113.

74. Qui Carlon cita L. S. Vygotskij, *Immaginazione e creatività nell'età infantile*, Editori Riuniti, Roma 1972, e il suo concetto di "procedimento creativo" come modo di conoscere del bambino, il procedere cioè come lo scienziato che scopre l'inadeguatezza dei suoi strumenti di indagine rispetto a nuove realtà e ne cerca di nuovi.

75. La stessa Legge istitutiva n. 820 del 1971, che non è un progetto organico ma apre ad attività integrative in orario pomeridiano, prevede l'iniziativa degli Enti locali.

76. Gli Itinerari Educativi sono tuttora funzionanti, pur ridimensionati dai tagli di spesa.

77. Vedi: F. Frabboni e L. Guerra, *La città educativa. Verso un sistema formativo integrato*, Cappelli, Bologna 1991.