

I precari di ieri: i giovani supplenti nella scuola degli anni Settanta-Ottanta

di Cinzia Crivellari

ABSTRACT

La scuola vista dai giovani insegnanti in provincia di Venezia, ex studenti del '68 che a metà degli anni Settanta entrano nel sistema scolastico come precari (supplenti temporanei) e maturano una certa delusione rispetto alle aspettative. Una piccola inchiesta basata su interviste è preceduta da una storia delle modalità di reclutamento degli insegnanti e seguita da una scheda su un esempio di sperimentazione didattica in un liceo di Mestre.

Per una “storia” della scuola

Riflettere sui processi e le trasformazioni che hanno interessato il mondo scolastico negli ultimi cinquant'anni è impresa difficile e impegnativa, se si intende analizzare il “nodo” scuola nella sua complessità e se non si vuole, invece, privilegiare un singolo ambito osservandone i fenomeni da un'unica prospettiva. Il microcosmo scolastico è infatti variegato ed eterogeneo: al suo interno convivono e interagiscono componenti, soggetti, istituzioni e mentalità diverse e a volte in conflitto tra loro. La prospettiva inoltre cambia se chi racconta è “fuori” o “dentro” la scuola. In questo secondo caso pesano ovviamente le esperienze vissute, quindi la memoria personale o generazionale, e il ruolo che il soggetto ha svolto all'interno della realtà scolastica.

A seconda del contesto referenziale, il termine *scuola* può richiamare significati diversi che possono essere riassunti in cinque grandi ambiti e aspetti. Quello legislativo, burocratico e amministrativo, che codifica leggi, norme e programmi;

quello disciplinare e culturale, che ha a che fare con l'istruzione propriamente detta; quello pedagogico-didattico, che elabora le linee guida degli interventi educativi; quello dei diversi soggetti (maestri, presidi, professori, studenti), che agiscono all'interno delle scuole e che trasformano in out-put le finalità legislative, ed infine quello sindacale-associativo, che si pone a tutela delle mansioni professionali presenti nel sistema scolastico¹.

Ciascuna delle molteplici componenti che costituiscono il sistema-scuola ha dato origine a ricostruzioni settoriali diverse, alcune dedicate prevalentemente alla "storia" dell'educazione², ad opera dei pedagogisti, altre di taglio più sociologico relative ai rapporti tra politiche scolastiche e tessuto sociale³, altre, infine, scritte per lo più da addetti ai lavori, riguardanti l'evoluzione dell'apparato burocratico-normativo e dei diritti sindacali⁴. Molti di questi contributi sono stati elaborati, non a caso, attorno agli anni Sessanta, gli anni cruciali, in cui si sono realizzati i più incisivi cambiamenti per la scuola italiana, preceduti da dibattiti, spesso accesi, che hanno coinvolto intellettuali e insegnanti, in uno sforzo comune di ridisegnare un nuovo sistema scolastico democratico. Sono di questi anni anche le prime importanti ricerche condotte da storici di professione (Ricuperati, Ragionieri, Cipolla) sull'evoluzione delle strutture scolastiche dall'epoca dei regni pre-unitari all'avvento della Repubblica, passando attraverso gli interventi statalisti dell'epoca fascista. Tale fervore di studi ha sollevato anche delle importanti questioni di metodo: una storia della scuola può limitarsi a considerare i riferimenti normativi del legislatore o deve allargarsi ai loro effetti sociali? Ed ancora: è necessario mantenere il legame storia-pedagogia oppure è opportuno concentrarsi sugli aspetti materiali della vita scolastica? L'ambito di indagine deve essere tradizionalmente quello nazionale oppure questo limite deve essere superato dal confronto con i contemporanei sistemi scolastici europei? Valorizzare le esperienze presenti sul territorio dando spazio alle specificità locali oppure tentare di elaborare delle tendenze a livello generale? Altra questione riguarda ovviamente le fonti: per molti anni sono state considerate tali solo le documentazioni pubbliche ufficiali riguardanti gli interventi legislativi di disciplinamento e di riforma del sistema scolastico. Oggi si rende sempre più necessario tutelare la conservazione e procedere ad una consultazione critica degli archivi degli istituti da cui è possibile ricavare informazioni preziose per una ricostruzione più completa della quotidianità scolastica, a cui anche le testimonianze memoriali possono dare per gli anni recenti un valido contributo.

Un'ulteriore distinzione riguarda *quale scuola?* Fare riferimento alla scuola elementare (o *primaria* come oggi viene definita) significa ripercorrere processi

e trasformazioni molto diversi da quelli della scuola *secondaria*, al cui interno la divisione tra scuola media e superiore rappresenta un ulteriore elemento di diversificazione, se non addirittura di contrapposizione. È noto, infatti, come nella scuola elementare siano state messe in atto, già a partire dagli anni Sessanta, istanze di innovazione e sperimentazione, soprattutto ad opera di movimenti, associazioni o singoli istituti, che hanno profondamente trasformato i metodi di insegnamento e le pratiche didattiche. Ciò è avvenuto molto più tardi, e con maggiori difficoltà, nella scuola media inferiore, mentre nella scuola superiore le spinte al cambiamento sono avvenute in modo isolato e molto spesso per via normativa piuttosto che da una generale richiesta di svecchiamento e adattamento alla realtà sociale⁵. Tendenze innovative e permanenze conservative hanno fatto della scuola superiore italiana una realtà contraddittoria e ibrida, che sopravvive tutt'oggi, di cui il profilo formativo dei suoi insegnanti rappresenta una delle cause fondamentali di questa situazione di stallo.

Scuola significa e rappresenta tutti questi aspetti connessi tra loro, in un insieme ibrido, ma dinamico, costituito da una rete di rapporti osmotici dentro i quali vivono e agiscono quotidianamente i principali soggetti che “fanno” la scuola, ossia insegnanti e alunni. Dentro ogni aula si concretizzano tante “scuole”, quante sono le diverse modalità dell'attività didattica messe in atto nella trasmissione dei saperi dagli insegnanti e quanti sono gli stimoli che gli studenti riescono a cogliere e interiorizzare. I lavori prodotti dagli studenti realizzano ogni volta una alchimia diversa, in cui gli stimoli didattici possono essere accolti o rifiutati, ma che sono pur sempre testimonianze dirette di un sentire generazionale e di un particolare momento della “storia” della scuola. Esercitazioni, compiti in classe, riflessioni su letture personali, relazioni su esperienze e attività progettuali extrascolastiche rappresentano i risultati di un lungo percorso formativo, attraverso i quali si possono valutare la politica scolastica di un paese in un dato momento storico e il suo impatto sociale e formativo. L'anello fondamentale di questa catena è rappresentato ovviamente dagli insegnanti: conservatori o innovatori, sono loro a rendere plausibili o meno le scelte educative e disciplinari del legislatore, adattandole al tessuto sociale, politico e culturale del presente e trovando le strategie comunicative per un efficace dialogo intergenerazionale.

A differenza dei decenni passati, quando il dibattito culturale fuori e dentro la scuola era intenso e vivace, durante l'ultimo decennio si è parlato molto di scuola solo in relazione a proposte di riforma che non entravano nel merito di un reale svecchiamento del sistema scolastico, ma avevano come unico obiettivo quello

di ridurre gli investimenti e risanare i conti pubblici. Poco si è fatto in materia di aggiornamento e qualificazione dei docenti, troppo poco si è discusso sulla selezione delle rilevanze disciplinari nei nuovi programmi della scuola superiore, ancor meno si sono promossi reali progetti di sperimentazione contenutistica e didattica. Eppure questi anni di 'ritorno al passato' non hanno spento del tutto la creatività e la motivazione di molti insegnanti che, spesso in condizioni di assoluto isolamento o contro le aspettative tradizionaliste di dirigenti e genitori, hanno continuato a cercare nuove strade per coinvolgere i loro alunni nell'attività didattica, accorciando le distanze tra scuola e realtà esterna, realizzando prodotti di qualità che potrebbero essere ripresi e approfonditi. Ma non sempre tutto ciò che avviene all'interno delle varie situazioni scolastiche riesce ad essere censito, valutato e classificato. Proprio per questo sarebbe necessario da parte degli istituti e degli insegnanti formalizzare le loro esperienze in classe e raccogliere il materiale prodotto dagli alunni per realizzare un giacimento di testimonianze scolastiche che possa documentare il sentire collettivo delle diverse generazioni e possa nel contempo divenire oggetto di studio e di riflessione per i futuri insegnanti.

Questo lavoro di ricerca delle testimonianze delle generazioni passate di insegnanti e studenti potrebbe promuovere una prospettiva nuova di ricostruzione della realtà scolastica, in cui non prevalga l'ottica settoriale dell'esperto in materia o quella generalista di taglio giornalistico, ma attraverso cui sia invece possibile cogliere i cambiamenti del mondo scolastico dall'interno in tutta la loro complessità nel medio e breve periodo. Un tipo di indagine che proceda quindi "dal basso", dalle tracce, spesso confuse, lasciate dai protagonisti della vita scolastica che, con i loro comportamenti e modalità di interazione, hanno determinato le alterne fasi di rinnovamento o di immobilismo della scuola italiana:

Questo non potrà essere un racconto completo, stabile e pubblicamente disponibile; non risiede solo nei documenti e nei ricordi dei protagonisti. È un flusso disperso, tra molte persone e fonti, alcune delle quali ricordano "dal basso" episodi che possono contrastare e perfino smentire la memoria ufficiale⁶.

Un ruolo fondamentale in questo senso hanno indubbiamente svolto le scelte politiche in merito ai percorsi formativi e alle modalità di reclutamento degli insegnanti, che hanno ridisegnato varie volte nel corso di questi decenni il profilo professionale e l'immagine pubblica di uno dei due soggetti principali della scena scolastica.

La questione della formazione e del reclutamento degli insegnanti

Non è solo a partire dagli anni Sessanta, quando effettivamente qualcosa “si muove” nella scuola più per effetto dell’aumento massiccio della scolarizzazione che per un esplicito disegno politico di rinnovamento, che si pone tra gli “addetti ai lavori” la questione della formazione degli insegnanti e delle conseguenti modalità di reclutamento. Già a partire dagli anni Cinquanta i ministri democristiani della P.I. si trovarono di fronte al dilemma se: “aumentare l’alfabetizzazione e la scolarizzazione, aprendo sempre più scuole, anche con insegnanti di preparazione scadente oppure puntare sulla selezione e su scuole-campione e insegnanti modello?”⁷⁷ Insomma continuare nella tradizionale linea gentiliana di una cultura per pochi o procedere ad una effettiva opera di emancipazione sociale, favorendo l’allargamento della scolarizzazione secondo le norme sancite dalla Costituzione? In questo secondo caso si trattava di porre mano ad un poderoso piano di riorganizzazione e di potenziamento della rete scolastica statale, ancora assai mal distribuita, con scarsa disponibilità di locali e attrezzature didattiche, ma soprattutto carente di personale qualificato. La situazione si presentava particolarmente difficile per la scuola secondaria: l’imminente istituzione della scuola media unica avrebbe comportato un notevolissimo incremento della richiesta di insegnanti laureati, fino quasi al raddoppio. Ciò avrebbe comportato un aumento, seppur contenuto, anche degli accessi alla scuola superiore che avrebbe aggravato il problema ancora di più. Certo sarebbe stato possibile coniugare crescita culturale, buona qualità delle scuole e aumento del loro numero solo attraverso una seria riforma del *reclutamento* del personale insegnante che prevedesse un grande piano di formazione e di preparazione alla professione.

Tenuto conto che nel 1959, su 50 milioni di abitanti, solo il 45% – un milione e mezzo – frequentava la scuola secondaria (34% alle inferiori e l’11% alle superiori), i 135.000 insegnanti in servizio erano davvero troppo pochi per favorire un efficace programma di sviluppo sociale. Ciò aveva dato luogo negli anni precedenti all’utilizzo massiccio di personale non qualificato: studenti universitari dei primi anni di corso oppure laureati in discipline non direttamente attinenti alle materie scolastiche, venivano utilizzati per supplenze di lungo periodo o per coprire cattedre vacanti. La questione veniva ripresa regolarmente anche da molti quotidiani e rotocalchi all’inizio di ogni nuovo anno scolastico o durante gli esami, ma nel 1957 esplose con un risveglio primaverile anticipato, in seguito alla pubblicazione di un volumetto dal titolo emblematico *Gli insegnanti bocciati. Considerazioni*

*e proposte sul tema della scuola*⁸. L'autore, Annibale Evaristo Breccia, era un archeologo e storico di fama internazionale, professore all'Università di Pisa, che aveva fatto parte come presidente di numerose commissioni di maturità liceale e di concorsi a cattedre. Giunto al termine della carriera, solleva la questione della preparazione degli insegnanti, che, a suo parere, andava completamente rimessa in discussione a partire dalla formazione universitaria. A documentare la sua tesi, il libro conteneva un intero capitolo con 33 pagine di citazioni, che riportavano gli "strafalcioni" di lessico, morfologia, sintassi e contenuto, estrapolati da un gran numero di elaborati di diversi concorsi a cattedre di ambito umanistico a cui l'autore aveva partecipato⁹. Breccia riportava anche testimonianze e esempi positivi, riflettendo sulle cause del fenomeno e cercando di proporre delle soluzioni, ma la stampa riprese solo le critiche, trasformando le motivate riflessioni dell'autore nell'accusa generale: "Insegnanti somari!"

Già nel 1955 un corposo volume del Ministero della Pubblica Istruzione aveva dato ampie testimonianze sull'impreparazione degli insegnanti, in esso erano contenute le relazioni delle commissioni esaminatrici dei concorsi pubblici del 1951. I risultati erano stati impietosi: scarso e scorretto l'uso della lingua latina, elementari gli elaborati di italiano, con errori di forma e di grammatica, livello dei colloqui orali talvolta inferiore a quello di un esame di maturità classica o scientifica. Questi documenti del 1955 non ebbero però alcuna eco, mentre il volume di Breccia sollevò un polverone, su cui si buttarono giornalisti, politici e sindacalisti, a favore o contro l'autore o gli insegnanti. Negli ambienti scolastici ciò sollevò comunque un'ampia discussione anche se, per gli addetti ai lavori, queste non erano certo delle novità. Ieri come oggi i problemi paiono gli stessi di sempre: la maggior parte dei corsi universitari aveva un contenuto monografico, con il rischio di una estrema settorializzazione della preparazione disciplinare, la selezione durante il percorso universitario era scarsa, mentre eccessiva pareva la sopravvalutazione da parte degli studenti della propria cultura; inoltre la mancanza totale di strumentazione didattica e metodologica non consentiva al neo insegnante di acquisire le competenze necessarie per affrontare il lavoro in classe.

Il dibattito che ne seguì, destinato a divenire ancora più ampio e approfondito negli anni Sessanta, rese sempre più urgente la necessità di arrivare in tempi rapidi alla tanto agognata "riforma" che aspettava ormai dalla fine della guerra. Gli schieramenti che si costituirono riflettevano non solo un diverso modo di concepire il ruolo e la funzione del sistema scolastico, ma un progetto opposto di costruzione dell'intera società italiana.

Il primo gruppo, che potremo denominare dei “conservatori”, impressionato e spaventato dalla rapida crescita degli studenti delle superiori (da 338.000 nel 1951 a 625.000 nel 1956/57), era fermo agli assiomi gentiliani, “poche scuole, ma buone” e “chi sa, sa insegnare” (vero e proprio tormentone della scuola italiana che ci ha accompagnato fino ad oggi, soprattutto in ambiente accademico) e, quindi, alla convinzione che “troppi studiano”. Questi, tra cui molti illustri docenti universitari, prendendo spunto dal libro, chiesero lo sfoltoimento delle scuole esistenti e una più severa selezione degli accessi a tutti i corsi universitari, individuando nell’esagerato lassismo delle valutazioni negli esami da parte dei loro colleghi l’origine dell’eccessiva frequentazione dei corsi accademici. In realtà in quegli anni, il numero dei laureati scese paurosamente, per poi risalire faticosamente nei primi anni Sessanta (da 27.079 nel 1945 a 19.724 nel 1950, a 20.379 nel 1956). Questi critici puntavano sulla selezione, sul rigore, ritenendo opportuno orientare i meno ‘dotati’ verso un rapido inserimento nel mondo del lavoro. Anche l’università avrebbe dovuto strutturarsi in due settori distinti: quello della ricerca, per pochi, e quello dell’avviamento alle professioni, con meno corsi monografici e più studio istituzionale ed esercitazioni pratiche. L’idea di fondo era che l’istruzione serve solo per preparare ai “mestieri”, alle professioni, in un’ottica utilitaristica in cui non si ammette il valore formativo dei percorsi scolastici anche per attività lavorative diverse dallo specifico settore di studio. L’errore più grave di questi difensori “dell’eccellenza della cultura italiana”, era di opporsi in questo modo all’avanzamento della scolarizzazione, che stava avvenendo ormai in tutta Europa, frenando lo sviluppo tecnico-scientifico e la crescita economica che in tutto il mondo occidentale richiedevano maggiori investimenti in scuola e istruzione. A distanza di tanti anni, queste posizioni, riprese dagli interventi di qualche “illustre” esperto di politiche scolastiche dei nostri giorni, risultano davvero “intramontabili”!

Gli “innovatori”, pur divisi al loro interno, tendevano a sminuire il valore della denuncia di Breccia, criticando in modo implicito o esplicito chi accusava “gli asini in cattedra” di preoccuparsi solo di un’informazione rigidamente nozionistica. Pedagogisti e politici di sinistra colsero l’occasione per richiamare il Ministero al rispetto dell’articolo 34 della Costituzione che fissava l’obbligo scolastico a otto anni, polemizzando contro l’eccessiva selezione scolastica e sostenendo un piano di allargamento dell’istruzione che avrebbe rappresentato una più consapevole partecipazione dei cittadini alla vita collettiva, cioè una maggiore democrazia.

I vari Ministri democristiani che si succedettero in questi anni cruciali cercarono di mediare queste due opposte posizioni, avviando da una parte importanti riforme, quali l'istituzione della scuola media unica, la riduzione del numero degli alunni per classe, la riorganizzazione degli esami di maturità, l'introduzione dell'educazione civica e un massiccio piano di ristrutturazione e costruzione di nuovi edifici scolastici, ma mantenendo sostanzialmente inalterate le modalità concorsuali di accesso alla professione insegnante¹⁰ per cui non veniva ancora prevista una formazione *ad hoc*. Dal 1961 al 1971 vennero indetti con regolarità dei Concorsi a cattedre nazionali che avevano come obiettivo quello di soddisfare la crescente domanda di insegnanti, dando la possibilità al personale *non specializzato* o addirittura sprovvisto del titolo di studio di regolarizzare la sua posizione. Gli esiti furono però inferiori alle aspettative: il numero dei vincitori di concorso non riuscì a coprire i posti disponibili, soprattutto nella scuola secondaria di primo grado, dove per la materie umanistiche la prova di latino determinò una forte selezione dei candidati. Perciò il fenomeno del reclutamento di emergenza non si risolse, né il progetto di dare stabilità alla scuola pubblica si realizzò. Al contrario la scuola accolse un numero sempre maggiore di insegnanti non specializzati, anche a causa dell'aumento della disoccupazione intellettuale che ormai coinvolgeva un numero sempre più elevato di donne. L'insegnamento divenne un lavoro "rifugio", mal retribuito e non stabilizzato, ma che offriva una certa flessibilità oraria, un impegno giornaliero modesto e soprattutto una certa libertà nello svolgimento della professione docente.

Il fenomeno del *precariato* divenne consistente già nel periodo precedente al '68, quando i canali di reclutamento, i concorsi, erano ancora regolari, ma troppo selettivi ed insufficienti ad assicurare la stabilizzazione di tutto il personale scolastico in servizio. D'altra parte la politica democristiana del tempo finì per incoraggiare il fenomeno, utilizzato come merce di scambio elettorale, come lavoro di ripiego per la manodopera intellettuale femminile e come seconda attività per molti laureati che ambivano a svolgere in futuro un'attività professionale più remunerativa. Anche il sindacato finì per incoraggiare le carenze della politica scolastica, evitando di proporre delle alternative concrete alla tipologia di reclutamento esistente, di intervenire sulla questione nodale della formazione del personale docente e di rivendicare come obiettivo primario una nuova regolamentazione giuridica del rapporto di lavoro. Lo scarso interesse dimostrato dall'opinione pubblica, negli anni precedenti lo scoppio del '68, nei confronti dei problemi della scuola, permise ai governi centristi di continuare con la politica

delle “leggine”, di cui per altro solo alcune riguardavano la situazione degli insegnanti, isolati sul fronte sindacale e privi sostanzialmente di un interlocutore politico. Ciò contribuì a frammentare la categoria e ad alimentare l’affermarsi di interessi particolaristici, e spesso di secondaria importanza, di cui si fecero promotori i sindacati autonomi. In sostanza si costituì quella divisione interna alla categoria tra insegnanti “di ruolo” e “precari” che si mantenne per molti decenni, a tutto vantaggio dei primi, che ottennero in questi anni dei modesti aumenti salariali, e nella completa ignoranza dei secondi che, privi di qualsiasi garanzia normativa, combattevano ogni anno la loro personale battaglia per conquistarsi l’agognata supplenza¹¹.

La “crisi” del ‘68

La situazione mutò radicalmente durante e dopo il ‘68 quando la scuola fu attraversata da un vero e proprio “ciclone” che fece emergere in modo violento le contraddizioni di un sistema sostanzialmente immobile, rigido e incapace di adeguarsi alle spinte innovative di una parte della società civile e della cultura giovanile.

Non è questa la sede per affrontare le complesse e variegate manifestazioni che il movimento studentesco del biennio ‘68-’69 assunsero in Italia. Certamente il mondo della scuola nella sua totalità fu al centro di questo grande sommovimento: “niente fu come prima”, come è stato più volte ripetuto, soprattutto dal punto di vista del nuovo soggetto collettivo, i giovani, che divennero in un rapido succedersi di eventi i protagonisti di una svolta storica. Ciò che qui interessa è però capire quali furono le conseguenze effettive di quella ‘rivoluzione’ sul sistema scolastico nel suo complesso e quali i cambiamenti di breve e lungo periodo che esso mise in atto nel modo stesso di concepire l’istruzione e la funzione dell’insegnamento. Di lì a poco molti “contestatori”, terminati i corsi universitari, si ritroveranno catapultati, quasi senza rendersene conto, dall’altra parte dell’aula: ormai ex-sessantottini in cattedra.

Nel biennio 1966-’67 si raggiunse il picco della popolazione studentesca nella scuola secondaria, con un aumento costante delle classi e una conseguente carenza ormai cronica di aule, tanto da costringere alcuni istituti a organizzare i cosiddetti “doppi turni” di lezione, uno in orario normale antimeridiano e uno pomeridiano¹². Come è noto, in questo stesso biennio si ebbero le prime avvi-

saglie delle contestazioni in alcuni importanti atenei, ma anche in alcuni istituti superiori prestigiosi, dove si verificano episodi di 'solidarietà' nei confronti degli studenti da parte di professori e presidi¹³. La tendenza a solidarizzare con il movimento degli studenti si fece via via più diffusa durante il biennio "caldo" '68-'69, tanto da rendere necessari interventi disciplinari frequenti da parte di presidi e Provveditori scolastici nei confronti dei cosiddetti "docenti contestatori", che, come testimonia Roberto Berardi, Ispettore del Ministero della Pubblica Istruzione in quegli anni, "[...] facevano dichiarazioni di carattere universale contro lo sfruttamento della società borghese, contro l'imperialismo, contro il consumismo, e, per quanto riguarda la scuola, dicevano che i giovani 'hanno ragione' (una vecchia affermazione fascista), e propugnavano, anzi esigevano, per subito riforme epocali, senza però dire come attuarle e con quali mezzi". E ancora: "[...] erano sognatori, che chiamavano Cina e Cuba, il regno delle loro fantasie. Perciò i loro discorsi utopici erano sopportati con pazienza da presidi e colleghi"¹⁴. Il giudizio complessivo dell'ispettore Berardi, che esprime senza dubbio quello di gran parte di presidi, insegnanti in ruolo e genitori del tempo, è netto: "Salvo eccezioni rare, prima che nascesse il vento del '68, gli insegnanti contestatori non avevano mai brillato per impegno in aula, né per prestigio presso i loro alunni"¹⁵.

Molti di questi "insegnanti contestatori" gravitavano attorno al PSIUP o ne erano militanti, ma poi, man mano che la protesta cresceva, fecero direttamente riferimento ai centri del Movimento Studentesco. È indubbio che molto spesso le aule scolastiche si trasformassero in veri e propri luoghi di discussione e di propaganda politica in cui si affrontavano le questioni allora più "calde" dell'ordine internazionale: la guerra del Vietnam, il ruolo della NATO, il problema palestinese, la politica imperialistica americana. Accanto a questi temi generali, venivano anche affrontati questioni più direttamente legate al mondo della scuola, innanzi tutto il "diritto allo studio" e l'esigenza di uno smantellamento totale dell'insegnamento tradizionale centrato sul ruolo subalterno dello studente e sull'autoritarismo o il "paternalismo" della "classe docente". Molti argomenti dei programmi ministeriali si prestavano a divenire oggetto di contestazione e di discussione della "società borghese", dello "sfruttamento capitalistico", del "perbenismo" dominante nei rapporti sociali e familiari.

La parola d'ordine "non punire", che già dalla lezione di Don Milani cominciava a circolare nella scuola, pose molti insegnanti e presidi di fronte a scelte a volte di compromesso, in altri casi radicali, in qualche caso drammatiche dal

punto di vista umano. Per molti di loro la “contestazione giovanile” rappresentò un giudizio senza appello non solo degli indiscussi modelli di insegnamento a cui si ispiravano, ma dello stesso loro modo di essere e di vivere nella scuola. Particolarmente delicato fu il ruolo dei presidi, chiamati dai loro superiori alle responsabilità della loro funzione, bersagliati dalle contestazioni, criticati dai colleghi “conservatori”, divisi tra tolleranza e disciplina. Non stupisce che in questo periodo il problema del reclutamento non riguardasse solo gli insegnanti ma anche i capi d’istituto, tanto da ricorrere a nomine di fortuna: insegnanti privi di titoli specifici, che non avevano sostenuto né concorsi, né esami di abilitazione, spesso precari, venivano nominati “presidi incaricati”, soprattutto in molte scuole medie di recente istituzione.

Le trasformazioni velocissime avvenute in questo biennio cruciale diedero uno scossone senza precedenti ad un sistema scolastico prima immobile, negli ordinamenti, nelle strutture, nelle finalità educative e nei comportamenti dei soggetti¹⁶. Il ’68 può essere letto come uno “scontro” tra due velocità diverse: quella più rapida attraverso cui si sono consolidate e precisate le aspettative dei giovani studenti e quella decisamente più lenta delle trasformazioni sociali, politiche ed economiche del periodo. La scuola divenne allora “il luogo in cui la divaricazione fra elementi culturali innovativi ed elementi conservativi raggiunse il suo acme ed il suo punto di maggior conflitto”¹⁷.

Il processo di istruzione di massa produsse, consolidò e spinse in avanti aspettative che non furono governate né mediate adeguatamente dalle istituzioni scolastiche di quegli anni. Perciò il fenomeno assunse un ruolo di costante fattore di instabilità del sistema scolastico italiano che, dopo il ’68, si trasformò in una crisi permanente a cui le politiche degli anni Settanta non seppero dare una soluzione complessiva. Mentre le aspettative sociali e gli investimenti familiari sull’istruzione crebbero sempre di più, la scuola non restò più al centro dei progetti politici, che si limiteranno negli anni successivi a riconsiderare l’intero sistema in termini puramente amministrativi e burocratici.

In questo contesto di radicale trasformazione culturale, di ridefinizione dei ruoli dei soggetti dell’azione educativa e di fortissime contraddizioni tra conservazione e innovazione, entrarono massicciamente nella scena scolastica migliaia di giovani ex-studenti che avevano scelto di fare i professori.

Le supplenze temporanee degli anni Settanta-Ottanta

Nel 1971, dopo la sospensione dei concorsi nazionali nel 1970, furono istituiti i primi *Corsi per l'abilitazione all'insegnamento nella scuola secondaria* della durata di un anno¹⁸ che davano l'accesso alle graduatorie per l'immissione in ruolo. Questa nuova modalità di reclutamento del personale scolastico rispondeva alla duplice esigenza di potenziare il numero degli insegnanti, per far fronte all'aumento sempre più massiccio degli studenti, rendendo più "facile" il conseguimento dell'abilitazione, e di dare ai futuri docenti la possibilità di frequentare un corso annuale di carattere didattico e disciplinare propedeutico all'insegnamento. Il corso prevedeva anche un breve periodo di tirocinio e una valutazione finale da cui dipendeva il conseguimento o meno dell'abilitazione. Inutile dire che questi corsi si trasformarono di fatto in una grande "sanatoria" per tutti coloro che avevano già maturato esperienze di insegnamento e che si trovavano nelle condizioni di frequentare il corso abilitante.

Questo cambiamento nella procedura di reclutamento degli insegnanti secondari, che porta la firma del Ministro democristiano Riccardo Misasi, rispondeva all'esigenza di dar corpo ad "una visione democratica della società e della scuola" che accogliesse le istanze di rinnovamento che ormai dagli anni Sessanta molti movimenti e associazioni di pedagogisti e insegnanti sollecitavano. I corsi avevano infatti una struttura flessibile, in base ad un piano di studio che oggi definiremo "personalizzato", e si avvalevano ampiamente di metodi di lavoro e di ricerca collegiali. L'esperienza finì con gli ultimi corsi abilitanti dell'anno scolastico 1974-'75.

Da allora fino al 1983 il Ministero della Pubblica Istruzione sospese per quasi otto anni ogni altra forma di reclutamento¹⁹. Nel frattempo però migliaia di giovani di ogni estrazione sociale, che avevano frequentato la scuola superiore, per la prima volta in Italia in un numero così elevato, si erano laureati e aspiravano a svolgere quel lavoro per cui avevano studiato e faticato. Tra questi progetti di vita c'era anche quello di fare l'insegnante. Lavoro scelto in molti casi per passione e convinzione ideale, nella speranza di contribuire in piccola parte a quel cambiamento sociale e culturale che molti avevano perseguito come studenti, in altri come possibilità di accesso ad un impiego fisso. Così, anno dopo anno, un numero sempre maggiore di giovani laureati, non solo in materie umanistiche, rientrava in aula, dall'altra parte della cattedra, con aspirazioni e motivazioni assai differenziate, ma con un generale denominatore comune: la mancanza di preparazione ad affrontare quel compito.

Le prime esperienze di insegnamento nel ricordo di alcuni giovani precari della provincia di Venezia

La maggior parte di coloro che rimasero esclusi dalla possibilità di frequentare i cosiddetti *Corsi abilitanti* si erano laureati tra la fine del 1975 e il 1976, cioè quando l'esperienza venne interrotta per via legislativa, lasciando quel vuoto normativo per l'accesso alla professione docente che durerà fino al 1983. La situazione nella provincia di Venezia era in quegli anni particolarmente complessa e problematica, sia per il rapidissimo aumento della scolarizzazione secondaria verificatosi con ritmi maggiori di altre regioni, sia per il numero sempre più elevato di giovani laureati che i "nuovi" corsi universitari avevano formato. Perciò diveniva sempre più urgente la necessità di ricoprire le numerosissime cattedre che i recenti indirizzi di studio tecnici e professionali richiedevano.

La situazione era critica in alcuni istituti mestrini, quali il magistrale "Stefanini" e il tecnico "Pacinotti", particolarmente sovraffollati poiché rispondevano alle esigenze di quelle famiglie che avevano deciso di prolungare l'esperienza scolastica dei figli, dopo la scuola dell'obbligo, per assicurare loro un futuro migliore del proprio, attraverso il sospirato diploma, ma senza sostenere le spese di una frequenza universitaria che avrebbe ulteriormente allungato l'immissione nel mondo del lavoro. Si trattava di una quota consistente della popolazione recentemente inurbata, impiegati e operai specializzati di Porto Marghera, piccoli imprenditori e commercianti convinti che un apprendistato tecnico per i figli e una solida preparazione "da maestra" per le figlie avrebbe garantito il sospirato posto fisso. Anche il liceo classico e il più "moderno" liceo scientifico conobbero in quegli anni una frequenza davvero straordinaria: non più scuole d'élite, ma aperte a strati sociali assai diversificati, venivano scelte da molti giovani, in particolar modo ragazze, spesso sfidando la volontà delle famiglie, per soddisfare la curiosità intellettuale che caratterizzò quella generazione oppure per costruirsi autonomamente un futuro diverso dai genitori e più gratificante dal punto di vista lavorativo.

Questo improvviso *boom* dell'istruzione superiore, che si materializzò come una vera e propria 'rivoluzione' nel mondo della scuola, portò con sé indubbi disagi dal punto di vista organizzativo e didattico, ma si tradusse anche in un enorme 'laboratorio' di sperimentazioni di nuovi metodi e contenuti disciplinari, in cui convivevano le "vecchie" generazioni di professori e le aspettative dei "giovani", studenti e insegnanti precari, non più disposte a subire un sapere co-

dificato e asfittico²⁰. Classi sovraffollate, doppi turni, mancanza di spazi e di aule per ospitare un numero di corsi in continua espansione resero senz'altro difficile la vita scolastica, ma questo rappresentava per molti giovani "supplenti" la possibilità di ottenere anche per breve tempo l'agognato incarico di insegnamento. I più fortunati riuscivano a prolungare la supplenza per mesi o ad ottenere un incarico annuale nello stesso istituto, gli altri collezionavano brevi supplenze di pochi giorni o di qualche settimana spostandosi continuamente da un capo all'altro della provincia.

La disponibilità occupazionale variava in modo consistente da materia a materia: per i laureati in materie letterarie era ovviamente più facile trovare posti disponibili, così pure per i laureati in matematica, che molto spesso insegnavano in modo continuativo già da studenti universitari.

Per le classi di concorso più specifiche, e quindi presenti in un numero di istituti ridotto, la situazione era più difficile, tanto che anche quelli già abilitati stentavano ad ottenere l'incarico annuale e sono stati in seguito gli ultimi ad entrare in ruolo. Per tutti era necessario "collezionare" quanti più giorni di lavoro possibili per accumulare il punteggio necessario per salire di posizione nelle graduatorie provinciali ed ottenere così, l'anno successivo, l'agognata supplenza annuale.

Va detto che in quegli anni la condizione giuridica del "supplente temporaneo" non garantiva alcun diritto di assenza o permesso retribuito, né per malattia, né per motivi di famiglia, né per maternità. Era quindi necessario trovarsi a casa quando arrivava l'attesa chiamata telefonica o il telegramma, per accettare prima di altri anche una supplenza di pochi giorni, quali che fossero la distanza e le condizioni personali dell'interessato in quel momento. È doveroso anche aggiungere che, a differenza di oggi, qualsiasi assenza del personale di ruolo veniva immediatamente coperta da personale temporaneo e che l'indice di assenteismo per malattia o per altre cause era molto più alto di oggi, poiché i controlli dei medici fiscali non erano obbligatori e spesso molti congedi si prolungavano in modo impreveduto. La casistica del "precario" della scuola era quindi molto variegata, sia nella gerarchia dello status giuridico, sia in relazione all'ordine di scuola, sia in rapporto alle possibilità di lavoro offerte dal territorio. Nel veneziano la concentrazione di istituti inferiori e superiori, anche in zone decentrate, era già alla fine degli anni Settanta abbastanza intensa, poiché erano in costruzione o erano già stati realizzati quei "poli didattici" in zone periferiche della terraferma che rappresentano ancor oggi una testimonianza urbanistica e architettonica degli investimenti profusi dalle amministrazioni locali di allora per le politiche scolastiche²¹.

L'assenza di un accesso regolamentato all'insegnamento e l'alto numero di aspiranti a questa professione (già all'epoca era consistente il fenomeno dell'immigrazione di laureati dal Sud del paese) metteva a dura prova, all'inizio di ogni nuovo anno scolastico, le speranze di poter realizzare in breve tempo il progetto di un lavoro stabile e garantito. Queste difficoltà non erano però percepite in modo così drammatico da mettere in discussione la possibilità che in un futuro prossimo l'agognata immissione in ruolo sarebbe arrivata. Magari, si sperava, *ope legis* dopo aver insegnato per un certo numero di anni oppure con una nuova edizione dei precedenti corsi abilitanti: l'importante era continuare anno dopo anno a catturare un nuovo incarico.

La precarietà non interrompeva il progetto di vita, tutt'altro, vi era una grande tensione verso il futuro che consentiva di non rinunciare all'autonomia economica e alla scelta di costruire una famiglia o di avere dei figli. Il "mestiere di insegnare" era sentito comunque 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. Le interviste che seguono, pur testimoniando esperienze diverse, esprimono bene questa tensione generazionale.

Le interviste

I Intervista

[Il colloquio si è svolto in un pomeriggio di maggio del 2012 in Piazza San Marco, seduti al bar Chioggia, deserto dopo la pioggia, davanti alla Biblioteca Marciana].

Giuseppe Ghigi (1952), ora insegnante di Storia e Filosofia all'Istituto Navale Militare "F. Morosini", risponde ad alcune domande sulle sue prime supplenze e segue il flusso dei ricordi.

Dove hai svolto la prima supplenza e quali sono state le sensazioni che hai provato ritornando a scuola da "professore"?

Ho fatto la prima supplenza di pochi giorni alla scuola media “Vivaldi” qui a Venezia, in pieno centro storico, da insegnante di materie tecniche, a metà degli anni Settanta. L'impressione è stata quella di una scuola ‘vecchia’, lontana dalla realtà, statica, ingessata. Ricordo il particolare di un Consiglio di classe per lo scrutinio finale in cui si discuteva la bocciatura di alcuni alunni, evento considerato dalla maggior parte dei presenti del tutto ‘normale’. Nel bel mezzo della discussione, intervenni dicendo: “Se fosse per me non boccerei nessuno!”. Silenzio di tomba per cinque minuti. Poi, come se niente fosse successo, nell'indifferenza più totale di fronte all'ultimo arrivato, la discussione riprese da dove si era interrotta.

Altre esperienze?

Sì, completamente diverse. La mia prima supplenza ‘lunga’ l'ho fatta a Jesolo e ho incontrato una realtà più viva, in una scuola media dove già da qualche anno si lavorava insieme, in modo collegiale e con spirito di sperimentazione. L'esperienza mi sembrò innovativa: si testavano nuovi percorsi e nuove tecniche didattiche più fattive. Già si lavorava sulle competenze, senza saperlo. Le scuole dove ho lavorato negli anni successivi mi hanno confermato ancor più questo carattere di eccezionalità del lavoro a Jesolo, soprattutto quando poi, da docente di ruolo di Storia e Filosofia, ho iniziato ad insegnare nei licei.

Complessivamente il tuo giudizio sulla scuola di quegli anni, anche rispetto alle tue aspettative di ex-studente, qual è?

La percezione complessiva oggi è di una scuola completamente lontana dallo spirito di rinnovamento degli anni della contestazione, anche se le mie esperienze come insegnante precario riguardano solo la scuola media.

Quando per la prima volta sei salito in cattedra, avevi in testa un modello di insegnante a cui ispirarti, qualcuno che durante gli anni della scuola ti avesse particolarmente colpito in senso positivo?

Credo di non aver messo in atto nessun tentativo né di distacco né di emulazione rispetto ai professori del liceo.

II Intervista

[Il colloquio si è svolto durante il mese di luglio del 2012, in un tardo, e caldissimo, pomeriggio, sedute nella splendida terrazza dell'intervistata]

Marzia Amendola (1952), da molti anni insegnante di lettere in ruolo nella scuola secondaria di I grado, risponde ad alcune domande sul suo lungo precariato nella scuola e ricorda in modo molto nitido alcune “belle” esperienze di quegli anni.

Dove hai fatto le tue prime esperienze di insegnamento e quali sono state le tue impressioni?

Avevo già avuto modo di entrare nel mondo della scuola come insegnante elementare. Ho deciso in seguito, dopo la laurea, di insegnare alla scuola media, rimanendo precaria per tutti gli anni della vacanza dei concorsi, cioè dal 1976 al 1983. Per fortuna sono riuscita a rimanere nello stesso istituto per tutti questi anni, all'inizio perché questa è stata la mia prima assegnazione e poi per scelta, poiché mi trovavo bene in una realtà “nuova” qual era all'epoca la scuola media “D'Annunzio” di Jesolo.

In che senso “nuova”?

In tutti i sensi. Innanzi tutto perché era un istituto appena costruito, su cui l'allora giunta di sinistra del comune di Jesolo aveva investito e che continuava a sostenere in quanto rispondeva ad un preciso progetto politico di inventare una “scuola del futuro” sperimentando strade diverse rispetto a quelle tradizionali. Ho capito subito che si trattava di una realtà ‘speciale’, in cui era in atto un processo di ammodernamento e di innovazione e che quindi sarebbe stata per me un'esperienza importante. L'edificio era dotato di ogni attrezzatura: laboratori, piscina, teatro, studio TV. L'idea era di prolungare il tempo scuola per quattro pomeriggi alla settimana utilizzando un orario flessibile con insegnanti in compresenza che lavoravano in modo collaborativo. Il progetto riscosse un certo successo tanto che ci veniva richiesto anche da altre scuole del territorio. Certo sono oggi assolutamente convinta di essere passata dal ruolo di studente a quello di insegnante con una specie di ‘paracadute’.

In questo ambiente sei quindi riuscita a realizzare alcune delle aspettative che avevi avuto da studente sulla possibilità di “cambiare qualcosa” nella scuola?

Certamente ho potuto sperimentare molto insieme a colleghi con cui condividevo l'opportunità di mettere in atto tecniche di insegnamento più attive. Ad esempio, ogni giorno veniva organizzato un “telegiornale” della durata di dieci minuti che veniva trasmesso a circuito chiuso per tutta la scuola. Una classe al giorno lo preparava durante la mattinata nello “studio televisivo” con l'aiuto degli insegnanti raccogliendo le notizie di cronaca. Questa è stata una delle attività più riuscite dell'intero progetto.

Quanto è durata questa esperienza? È cambiato qualcosa negli anni successivi?

Il progetto è andato via via depotenziandosi, perché si toglievano anno dopo anno risorse umane: le classi aumentavano ma gli insegnanti diminuivano, il tempo pieno venne tagliato mentre comparvero alcune classi a tempo normale. L'istituto rimase comunque una scuola molto all'avanguardia rispetto alla media, erano a disposizione degli insegnanti i primi computer, IBM credo, e i giudizi venivano già scritti su schede digitali. Rimasi lì fino al 1988.

Poi come andò?

Fu un vero e proprio “ritorno al passato”. Era il 1989, cominciai ad insegnare in altre scuole della provincia, ormai insegnante in ruolo. Finché non approdai alla scuola media di Pellestrina, vera e propria zona di frontiera. Ma l'esperienza fu nel complesso positiva. Insieme a molti altri insegnanti “itineranti”, cioè che si spostavano ogni anno in zone periferiche diverse, trovai una grande motivazione. Furono anni che definirei di gioia, caratterizzati da una grande spinta creativa ed emotiva, tanto che decisi di rimanere in quella scuola e di affrontare ogni mattina un lungo viaggio per molti anni.

E oggi, come vivi il ritorno in una scuola del centro storico?

Ho trovato una scuola più tradizionale rispetto a quelle della mia esperienza passata. Ovviamente ciò è dipeso in gran parte da cause estranee al mondo della scuola, alla minore considerazione sociale del nostro ruolo e a una generale assenza di motivazione al cambiamento.

III Intervista

[La chiacchierata si svolge in un altro torrido pomeriggio di questa lunga estate 2012, seduti al tavolino di un bar in Strada Nuova]

Edoardo De Marchi (1952), insegnante di lettere negli istituti tecnici, ricordando le prime supplenze in diversi istituti della provincia, offre alcuni spunti di riflessione sociale e politica sui cambiamenti avvenuti nella scuola tra gli anni Settanta e Ottanta.

Quanto è durato il tuo precariato e quali sono state le impressioni che hai ricevuto da queste prime esperienze di insegnamento?

Circa sette-otto anni, dal 1977, quando mi sono laureato in Filosofia, al 1984-85, quando sono entrato in ruolo come insegnante di materie letterarie negli istituti tecnici, scelta questa condivisa da molti laureati in filosofia, che hanno preferito tentare per primo l'esame di abilitazione in una classe di concorso presente in vari indirizzi di studio e quindi con più possibilità di occupazionali. Ho fatto le mie prime supplenze lunghe all'Istituto "Foscari" di Mestre e all'"Alberti" di San Donà. L'impatto non è stato male. Trovavo le classi simpatiche e il rapporto con loro era buono. L'impressione generale è stata quella di aver messo piede in un servizio socialmente utile, con tanti problemi, ma in cui le incombenze burocratiche non avevano il sopravvento, come avviene oggi. Non vi era allora l'esigenza di dare all'insegnante una specifica preparazione didattica e anch'io inizialmente non ne avevo; in quegli anni comunque ci si arrangiava prontamente e mi sentivo consapevole che avrei dovuto "dare il meglio", conferendo una veste consequenziale e convincente ai contenuti che trasmettevo. Nella maggior parte dei casi l'adattamento alla didattica riusciva, ma in alcune occasioni – allora come oggi – avevo la sensazione che alcuni colleghi per così dire si limitassero a "galleggiare", senza imprimere al loro lavoro una direzione specifica.

Ti ha guidato il ricordo di qualcuno dei tuoi insegnanti delle superiori per ovviare all'improvvisazione?

Solo di alcuni. In particolare ricordo un insegnante di discipline scientifiche che dava al suo lavoro un'impronta di sistematicità e l'insegnante di italiano, par-

ticolarmente positivo perché cercava sempre il dialogo con noi studenti, pensando in questo modo di stimolare una riflessione culturale. Questo, in fondo, è stato il progetto che ha ispirato anche il mio modo di insegnare: cioè cercare di lavorare nel modo più sistematico e organizzato possibile, tenendo sempre aperto nel contempo il dialogo con gli studenti. Anche oggi. Con la differenza che negli anni queste iniziali pratiche si sono esplicitate nel loro valore educativo e nella loro funzione didattica. In quegli anni era più facile entrare in dialogo con gli studenti sulla dimensione 'politica', trasmettendo il senso della partecipazione alla dimensione sociale e civile del loro tempo. Era però difficile dare a queste discussioni una forma di organizzazione didattica adeguata.

Hai in mente qualche esperienza o attività in particolare?

Sì, durante l'anno scolastico '83-'84, in una prima classe, sollecitavo i ragazzi a commentare gli articoli dei più importanti quotidiani. Ma già allora questi "esperimenti" diventavano sempre più difficili, perché il clima era cambiato. Secondo me, tra la fine degli anni Settanta e l'inizio degli anni Ottanta si è verificata una vera e propria cesura generazionale. Forse proprio allora è iniziato il cosiddetto "riflusso": tra il '78 e l'80 non si è più discusso in termini di lotta di classe, ma l'intero paese si è rinchiuso in se stesso, in una dimensione prevalentemente privata.

Quel periodo è stato però per la scuola molto importante: le prime sperimentazioni elaborate dai singoli istituti, programmi rinnovati, gruppi di lavoro, ricerca didattica. Anche a livello locale le iniziative di innovazione nella scuola secondaria sono state molte. Ti è capitato di essere coinvolto in una di queste esperienze didattiche?

No, nell'istituto dove allora insegnavo non era ancora arrivata questa ventata di innovazione. Non ho quindi avuto rapporti con le "maxi-sperimentazioni" realizzate in quegli anni, ad esempio al "Massari" o allo "Stefanini"²². Avevo però la sensazione di progetti un po' "gonfiati", eccessivamente pretenziosi e velleitari. Non ho avuto modo in seguito di rifletterci in modo specifico, ma tutto quello che ho visto nella scuola negli anni successivi mi ha confermato l'opinione.

Pensi che rispetto alla precarietà diffusa di questi anni quella vissuta tra gli anni Settanta e Ottanta sia stata diversa?

Sì, certamente. Quella condizione di incertezza doveva prima o poi finire, c'era comunque una prospettiva di stabilità futura e la sensazione di una maggiore garanzia di lavoro. Anche se ricordo degli scontri molto duri tra il Coordinamento precari di allora e i sindacati; fra l'altro, a differenza di oggi, la questione riguardava quasi esclusivamente il mondo della scuola e quindi non era percepito come un problema del lavoro giovanile nel suo complesso. Si potrebbe dire che il "precariato" è nato nella scuola ed è un fenomeno che sembra tutt'altro che risolto.

IV Intervista

[L'intervistato accetta di rispondere alle domande mentre ci troviamo in vacanza in un piccolo paese del Cadore, durante un tardo pomeriggio dell'agosto 2012]

Renato Bertoldi (1951), da molti anni insegnante di Disegno e Storia dell'Arte al Liceo Scientifico, racconta la sua esperienza di "precario" che si è protratta anche negli anni successivi al superamento del Concorso abilitante del 1974-'75.

Dove hai fatto le tue prime supplenze temporanee?

Ho fatto alcune brevi supplenze temporanee all'istituto magistrale di Mestre, poi al liceo scientifico "G. Bruno" e in altri istituti superiori della provincia, subito dopo aver superato il Concorso abilitante del '75, che ho frequentato senza aver ancora conseguito la laurea in Architettura, con il solo diploma di Maturità Artistica. Durante il primo anno da abilitato e anche nei tre anni successivi, quindi ancora da studente universitario, ho fatto diverse supplenze temporanee, ma soltanto tre anni dopo l'abilitazione ho totalizzato il numero di giorni che mi avrebbe permesso il pagamento anche durante le vacanze estive (minimo di 180 giorni). Quattro anni dopo aver conseguito l'abilitazione, e nel frattempo anche la laurea, ho finalmente avuto l'incarico annuale dal Provveditorato agli Studi di Venezia e dopo tre incarichi annuali sono entrato in ruolo.

Come hai vissuto queste prime esperienze di insegnamento?

Mentre frequentavo il corso abilitante e per molti anni ancora ho continuato a lavorare in diversi studi di Architettura, pensando che fosse opportuno mante-

nermi tutte le strade aperte verso un lavoro sicuro. Poi però quando ho avuto il primo incarico, anche se con sede a Portogruaro, il lavoro di Architetto a Venezia è diventato sempre più difficile, faticoso e quindi saltuario, così la mia unica occupazione è diventata un po' alla volta, ed è tuttora, quella di insegnante. Il primo impatto con l'insegnamento da supplente è stato particolarmente difficile: prima di tutto perché non avevo sempre una preparazione specifica rispetto alle materie insegnate nelle scuole di diverso indirizzo e poi perché la mia giovanissima età e la precarietà del lavoro mi rendevano poco "credibile".

Quali erano le difficoltà maggiori?

Insegnare per periodi non più lunghi di 10/15 giorni mi rendeva difficile potermi inserire con nuove proposte rispetto al nozionismo della maggior parte degli insegnanti che sostituivo, avevo infatti capito fin dalle prime esperienze che il problema più grosso da superare era quello di rendere la materia più viva e partecipata. Soltanto più tardi, quando ho avuto supplenze più lunghe, ho potuto sviluppare un lavoro più organico che fosse perciò in grado di ottenere dei veri e propri obiettivi didattici. Soltanto quando mi sono inserito in un ambiente scolastico con continuità ho provato ad organizzare un lavoro che si potesse avvalere della collaborazione dei colleghi di materie diverse che si fossero resi disponibili. Aggiungo anche che mi è servita non poco l'esperienza del tirocinio abilitante soprattutto quando si è trattato di dare alla parte tecnica della materia quella veste innovativa che la rendesse meno teorica e più adatta a risolvere che a creare problemi.

Sentivi particolarmente gravosa una lontananza da casa così prolungata?

Sì, perché ho insegnato sia da supplente che da incaricato e poi in ruolo per un totale di 5 anni quasi ininterrottamente all'istituto magistrale "M. Belli" di Portogruaro. A quel tempo bisognava fare una richiesta scritta al Preside per essere dispensati dall'obbligo di residenza nel Comune della scuola di appartenenza; questo permesso poi poteva essere revocato in qualsiasi momento rendendoti ovviamente ricattabile. Durante tutto il periodo portogruarese a causa dell'ambiente scolastico provinciale e della presenza di molti precari, pendolari che, come me, avevano come unico obiettivo quello di tornare a casa il più presto possibile, non ho quasi mai avuto modo di affrontare esperienze didattiche diverse, sperimentali, stimolanti rispetto al tradizionale. Tutto ciò ha reso questa prima esperienza

professionale quasi di pura sopravvivenza: avevo ormai acquisito una sicurezza economica, ma continuavo a sentirmi “precario”. Il mio ambiente era e rimaneva a Venezia, ma gradualmente incominciavo a sentirmi sempre più estraneo anche a casa: il mio sociale era quasi esclusivamente ristretto alla compagnia dei colleghi nelle due o tre ore di treno quotidiane. Devo anche aggiungere che la sede di Portogruaro era per me ancora più disagiata, considerando che la scuola aveva una sede distaccata a San Michele al Tagliamento (estremo lembo del Veneto Orientale) in cui mi recavo due volte la settimana.

C'è stata anche qualche nota positiva?

Una sola esperienza decisamente positiva degna di nota negli anni portogruaresi c'è stata: la “penna della pace”. Il progetto è stato realizzato assieme ad un collega della mia stessa materia, anche lui pendolare; questo prevedeva la realizzazione, con il contributo delle nostre otto classi, di un'enorme penna stilografica in legno. La grande penna lunga una dozzina di metri, una volta ultimata, venne portata nella piazza della città sulle spalle dei ragazzi e delle ragazze della scuola intera. Il gesto avrebbe voluto simboleggiare quanto fosse facile firmare la pace invocata dal mondo intero, tra i paesi in guerra nel sanguinoso conflitto che allora continuava ad imperversare nel Medio Oriente. Per la verità il progetto per la realizzazione della grande penna della pace, da noi proposto, è stato accolto positivamente e poi caldeggiato per tutta la durata della sua realizzazione dal solo Preside, che intendeva sfruttarlo a fini elettorali per la sua carriera politica. Il resto dei colleghi, invece, guardava con sospetto quello che stavamo facendo, senza mostrare né interesse, né collaborazione. Bisogna dire che il clima sindacale di quegli anni era caratterizzato da una rigida difesa dei diritti acquisiti e non induceva certo ad impegnarsi in attività aggiuntive non remunerate che superassero l'orario di cattedra.

L'Istituto magistrale “L. Stefanini”: un esempio di sperimentazione²³

Il progetto dello “Stefanini”, elaborato tra il '74 e il '75, fu presentato a Mestre il 29 settembre del 1975, in un pubblico dibattito svoltosi col patrocinio del Comune di Venezia e con la partecipazione di Aldo Visalberghi. Durante la presentazione venne sottolineato dai coordinatori che:

... la nostra scuola ha bisogno di essere rinnovata dalle fondamenta, ciò d'altronde riesce estremamente difficile, perché essa è una realtà complessa. Strutture scolastiche, tipi d'istituto, orari e programmi, contenuti culturali e metodi, formazione e personalità dei docenti, impegno politico e rapporto educativo, specifico scolastico e interazione sociale sono aspetti che si condizionano a vicenda interagendo gli uni con gli altri. È anche per questo che poco o nulla cambia nella scuola: perché appena ci si prospetta un mutamento parziale, si mette in moto una reazione a catena, e ci si accorge che, lasciando tutto il resto immutato, anche quel modesto mutamento diventa impossibile. [...] Proprio per evitare l'immobilismo e l'improvvisazione; per evitare anche una terza cosa, il mutamento preordinato e calato dall'alto, magari attraverso una circolare o un decreto ministeriale; un gruppo di insegnanti dello "Stefanini" di Mestre... si è reso promotore di una sperimentazione che intende evitare i lati negativi insiti nel carattere di improvvisazione di taluni processi di innovazione spontanea, attraverso un'attenta elaborazione e programmazione delle attività scolastiche, un organico rinnovamento dei contenuti culturali e dei metodi, un'aperta revisione delle finalità sociali e politiche dell'educazione²⁴.

È chiaro dagli intenti enunciati che il progetto rispondeva ad un'esigenza avvertita in modo acuto in quegli anni di una maggiore "democrazia" all'interno della scuola e di un rapporto più stretto con la realtà sociale del territorio. L'esperienza nasce quindi dal clima di dibattiti e di discussione assai acceso che era sorto nelle scuole veneziane durante e dopo la contestazione del '68-69. A Venezia in quegli anni si costituirono il *Movimento Democrazia nella scuola* (aprile '68) e, qualche mese dopo, il *Movimento per la mobilitazione della scuola*, presentato alla cittadinanza in un'affollatissima assemblea pubblica al cinema "Corso" di Mestre, il 10 novembre. Le questioni fondamentali oggetto di discussione e di contestazione da parte di studenti, insegnanti e anche di alcuni genitori era il carattere "strutturalmente autoritario e paternalistico del nostro sistema scolastico, incline a reprimere ogni iniziativa che si discosti dalle direttive della gerarchia, e ad educare gli studenti al conformismo e alla sottomissione, preparando non tanto cittadini impegnati a dare un apporto alla vita sociale, quanto individui egoisticamente inclini al disimpegno e al qualunquismo"²⁵. Per rispondere a queste esigenze della scuola che se prive di risposte avrebbero potuto diventare ancora più esplosive, si fece strada lentamente un orientamento nuovo che spingeva molti insegnanti verso un impegno autonomo, ma non velleitario né individualistico, che non perdesse di vista "l'inserimento della scuola nella società", ma

muovesse “dalla scuola stessa”, operando “nel suo interno”, attraverso “l’iniziativa di gruppi organizzati”²⁶. Alla suddetta esigenza cominciarono a rispondere, a partire dal 1974, le “sperimentazioni”, promosse da gruppi di insegnanti sostenuti dalla comune ricerca di un rinnovamento strutturale, culturale e didattico della scuola. Anche nella politica scolastica nazionale qualcosa si muoveva, di fronte al prolungato stato di agitazione di studenti e personale della scuola, ma furono per lo più tentativi inconcludenti, caratterizzati da provvedimenti parziali e incoerenti, taluni dei quali proposti come tappe provvisorie in vista di un progetto di riassetto più ampio e invece destinate a rimanere fini a se stesse. “Due fatti e due documenti, tuttavia, intervennero in quegli anni, impegnando direttamente le forze politiche e di governo in una direzione nuova che avrebbe potuto segnare l’avvio di un’effettiva rinascita della scuola, e che invece servì solo da alibi e fu poi seguita da interventi contraddittori e improduttivi: il *Progetto '80* (emanato dal Ministero del Bilancio e della Programmazione economica) relativo alla programmazione economica nazionale fra il ’71 e il ’75, e la Conferenza di Villa Falconieri, tenutasi dal 4 al 9 maggio del ’70, presso il ‘Centro Europeo dell’Educazione’ di Frascati, sui ‘nuovi indirizzi dell’istruzione secondaria in Italia’²⁷. Il *Progetto '80* intendeva promuovere l’autonomia delle istituzioni scolastiche, il rafforzamento a tutti i livelli degli organi collegiali e “una riforma permanente della scuola” che avesse il suo perno nelle attività di ricerca e di sperimentazione. Tali indicazioni furono riprese nel discorso inaugurale della Conferenza di Frascati dal Ministro Misasi, che avanzò la proposta di un modello di “scuola secondaria unica, ricca di opzioni all’interno”, da realizzarsi attraverso una riforma che non si proponesse di “fissare soluzioni definitive”, ma procedesse introducendo e applicando largamente il “criterio della sperimentazione”. Negli anni successivi invece la politica scolastica perseguita dallo stesso Misasi e dai suoi successori fu quella di utilizzare la “sperimentazione” come valvola di sfogo per “normalizzare” le spinte innovatrici provenienti dalle scuole, concedendo nel contempo spazi di decisione autonoma. Poi, invece, si fece sempre più evidente l’intento di omologare le sperimentazioni autonome, quelle cioè promosse dagli Organi Collegiali dei singoli istituti, ai modelli predefiniti via via elaborati dalle Direzioni Generali del Ministero, che confluirono infine nel famoso *Progetto Brocca*²⁸. Il *Progetto di Scuola Secondaria Superiore Sperimentale quinquennale* dello “Stefanini” riuscì a superare quasi indenne questo tormentato periodo di cambiamenti fino a che nel novembre del 1993, “constatando l’assoluta impossibilità di continuare l’esperienza di sperimentazione autonoma, il Collegio dei docenti ha votato all’unanimità

l'accettazione dei "Progetti Brocca" (piani nazionali di razionalizzazione e sperimentazione)²⁹. L'impossibilità di continuare la programmazione autonoma era dovuta non solo alle continue correzioni imposte dal Ministero, ma anche ad un radicale *turn-over* degli insegnanti, che ha imposto la sostituzione quasi totale del primo gruppo che aveva elaborato il progetto. Anche gli studenti non erano più gli stessi: le loro richieste e quelle delle famiglie non rispondevano più alle linee-guida del progetto, venendo a mancare quel clima di collaborazione educativa e di partecipazione consapevole che aveva animato il progetto originario. Il cardine del progetto era costituito dalla realizzazione di un *biennio* rigorosamente unitario, finalizzato "all'acquisizione da parte degli studenti delle metodologie e delle conoscenze necessarie per avvicinarsi alla realtà, interpretarla e prepararsi a trasformarla. [...] Uno dei baricentri del biennio è stato – fino al 1988 – la ricerca socio-ambientale alla quale collaboravano almeno 6-8 docenti per 75-80 studenti articolati in gruppi. La ricerca voleva completare la preparazione di base degli studenti facendo loro apprendere a praticare un metodo sistematico di lavoro pluri-disciplinare, stabilendo inoltre un rapporto il più possibile diretto tra scuola, ambiente naturale e sociale, organizzazione spaziale-culturale-istituzionale-economica della città e del suo *hinterland*"³⁰. Il *triennio*, articolato in quattro indirizzi tutti di matrice "liceale", oltre ad offrire le necessarie competenze pre-professionali, era caratterizzato da una forte Area Comune, di cui la Ricerca Storica, in chiave interdisciplinare, costituiva uno dei cardini. Anche l'ambiente educativo e il rapporto con le famiglie era segnato da un clima di collaborazione e di responsabilità reciproca che si realizzò, ad esempio, con l'introduzione dell'auto-giustificazione, di pratiche di recupero e di valutazione formativa *in itinere* e di autovalutazione. Il *Progetto* testimonia la vivacità culturale e l'incredibile spinta innovatrice che attraversò la scuola in quegli anni, in cui molti delle metodologie didattiche e degli obiettivi formativi oggi proposti sotto forma di "novità" dagli orientamenti ministeriali, erano individuati e messi in pratica con successo da insegnanti appassionati del loro mestiere ma soprattutto convinti dell'importanza della funzione sociale della scuola.

Note

1. Vedi il saggio introduttivo di Giorgio Cives in *La scuola italiana dall'unità ai nostri giorni*, La Nuova Italia, Firenze 1982.

2. Tra gli innumerevoli lavori dedicati all'educazione scolastica in Italia dall'Ottocento a oggi, per ciò che concerne i fondamenti del pensiero pedagogico italiano, si possono consultare i pregevoli volumi di Lamberto Borghi sul pensiero risorgimentale (*Il pensiero pedagogico del Risorgimento*, Giuntine, Firenze 1958), sull'educazione fascista (R. Bonghi, *Studi e discorsi intorno alla pubblica istruzione* a cura di G. Candeloro, Le Monnier, Firenze 1937), sulla scuola del dopoguerra (L. Borghi, *Educazione e autorità nell'Italia moderna*, La Nuova Italia, Firenze 1951). Per gli orientamenti più recenti possono essere utili le ricerche di B. Vertecchi che analizzano le linee educative nei i vari gradi di istruzione (*La scuola italiana verso il 2000*, La Nuova Italia, Firenze 1984).

3. Si possono vedere le opere fondamentali di Dina Bertoni-Jovine (*La scuola italiana dal 1870 ai nostri giorni*, Editori Riuniti, Roma 1958 e *Storia dell'educazione popolare in Italia*, Einaudi, Torino 1954). Per i più recenti rapporti tra alfabetizzazione e industrializzazione rimane ancora di grande attualità il saggio di Carlo Cipolla del 1969 (*Istruzione e sviluppo. Il declino dell'analfabetismo nel mondo occidentale*, Il Mulino, Bologna 2002, ed. or. ingl. 1969) le cui tesi sono riprese in parte da Tullio De Mauro in *La cultura degli italiani* (Laterza, Bari 2004) e dalla ricerca di Vittoria Gallina, *La competenza alfabetica in Italia. Una ricerca sulla cultura della popolazione* (Franco Angeli, Frascati 2000). Sul rapporto tra scuola e mercato del lavoro: M. Barbagli, *Disoccupazione intellettuale e mercato del lavoro*, La Nuova Italia, Firenze 1974. Per una documentata e approfondita indagine sul sistema scolastico italiano si veda il recente e corposo contributo di N. D'Amico, *Storie e storia della scuola italiana. Dalle origini ai giorni nostri*, Zanichelli, Milano 2010, che contiene anche un'esauriente bibliografia.

4. Si veda ad esempio la prospettiva di un ispettore del Ministero della Pubblica Istruzione nel saggio di Roberto Berardi, *La scuola nella prima repubblica*, Armando, Roma 2001.

5. Fanno eccezione, come si vedrà più avanti, i progetti di "sperimentazione" elaborati e messi in atto in alcuni singoli istituti da gruppi di insegnanti "impegnati" che sono venuti incontro in modo autonomo alle esigenze di rinnovamento che partivano dalla realtà sociale e territoriale.

6. R. Simone, *Se la memoria collettiva diventa ricordo personale*, "La Repubblica", 11 agosto 2012.

7. A. Santoni Rugiu, *Il professore nella scuola italiana*, Firenze, La Nuova Italia, 1959, p. 309.

8. A.E. Breccia, *Gli insegnanti bocciati. Considerazioni e proposte sul problema della scuola*, Nistri-Lischi, Pisa 1957.

9. Vedi R. Berardi, *La scuola nella prima repubblica*, Armando, Roma 2001.

10. Nel 1958 vennero introdotti i concorsi per Merito Distinto, per esami e titoli, che permettevano la promozione anticipata "per merito" dei professori secondari di ruolo che prevedevano anche dei miglioramenti di tipo economico.

11. Sulla questione della rappresentanza sindacale vedi: G. Franchi, *Istruzione e soggetti sociali*, La Nuova Italia, Firenze 1992; Berardi, *La scuola nella prima Repubblica*, cit.; Barbagli, *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico*, cit.

12. Il fenomeno era particolarmente diffuso negli istituti tecnici delle grandi città del Nord, dove questo tipo di indirizzo conobbe un vero e proprio boom di iscrizioni, e in molte scuole secondarie di primo grado del Sud che soffrivano di una carenza strutturale di spazi. Sulla scuola

media si veda il recente contributo di Luisa Ribolzi, *In medio sta(bat) virtus: gloria e decadenza della scuola media*, in www.fga.it/.../L_Ribolzi In medio stabat virtus- FGA WP42.pd.

13. Al Liceo classico “Parini” di Milano, il preside venne sospeso perché si era dichiarato solidale con gli studenti che occupavano l’istituto.

14. Berardi, *La scuola nella prima Repubblica*, cit., p. 91.

15. *Ibidem*.

16. Per una ricostruzione completa di questo periodo si veda *La scuola italiana dal 1945 al 1983*, a cura di M. Gattullo, A. Visalberghi, La Nuova Italia, Firenze 1986.

17. A. Asor Rosa, *La cultura divisa. Lacerazioni e conflitti nei processi di modernizzazione culturale*, p. 168, in *La scuola italiana verso il 2000*, atti del convegno Roma, 1-4 dicembre 1983, a cura di B. Vertecchi, La Nuova Italia, Firenze 1985.

18. Legge 6 dicembre 1971, n. 1074 (in G.U. 18 dicembre 1971, n. 319), Norme per il conseguimento dell’abilitazione all’insegnamento nelle scuole secondarie e per l’immissione nei ruoli del personale insegnante e non insegnante.

19. L. 20 maggio 1982, n. 270, Revisione della disciplina del reclutamento del personale docente della scuola materna, elementare, secondaria ed artistica, ristrutturazione degli organici, adozione di misure idonee ad evitare la formazione di precariato e sistemazione del personale precario esistente. Successive modifiche vengono apportate dalla L. 16 luglio 1984, n. 326.

20. Si veda più avanti l’esperienza ventennale di “sperimentazione autonoma” dell’istituto “L. Stefanini” di Mestre.

21. Ad esempio, il polo scolastico di Mirano che dalla fine degli anni Settanta si è sviluppato aggregando nuovi indirizzi di studio e divenendo motore di trasformazione della forma stessa del territorio urbano.

22. All’Istituto magistrale “L. Stefanini” di Mestre dal 1975 al 1995 fu attivo un progetto di sperimentazione autonoma realizzato e coordinato da un gruppo di insegnanti della scuola che prevedeva un riassetto complessivo dell’articolazione del tempo scuola e una revisione dei programmi soprattutto del biennio. Lo stesso accadde all’Istituto per geometri “G. Massari” dove nell’anno scolastico 1976-77 prese il via una sperimentazione strutturale (ex art. 3 DPR 419) che individuò nella sintesi tra cultura umanistica e cultura scientifica la propria finalità, introducendo anche a un nuovo rapporto tra scuola e territorio: la ricerca d’ambiente. Il progetto, con alcune modifiche, durò fino all’anno scolastico 1996-97.

23. Per una documentazione completa del progetto si veda: *Istituto “Stefanini”. Vent’anni di Sperimentazione: verso dove?*, coordinamento redazionale di Daniele La Rosa, Supernova, Venezia 1996, in cui sono raccolte le testimonianze dei coordinatori e degli insegnanti che hanno avuto parte attiva nella sperimentazione.

24. Ivi, p. 14.

25. Cit. da *Linee programmatiche del Movimento Democrazia nella scuola*, in *Istituto “Stefanini”. Vent’anni di Sperimentazione*, cit., p. 12.

26. Cit. da *Per la mobilitazione della scuola*, pubblicato in “Scuola e Città” nel novembre del 1968.

27. *Istituto “Stefanini”*, cit., p. 13.

28. Il progetto Brocca (dal nome del sottosegretario Beniamino Brocca che coordinò la commissione ministeriale autrice del progetto) è uno studio per la revisione del sistema didattico pubblico italiano effettuato a cavallo fra gli anni Ottanta e Novanta.

29. *Istituto “Stefanini”*, cit., p. 24.

30. Ivi, pp. 18-19.

Abstract

The School of the Rinascita and educative experiment in Venice

Maria Teresa Segà

This essay presents cases from the history of the school system in Venice from the end of the last World War to the 1970's, in particular several instances where an active pedagogical approach was experimented: the Rinascita boarding school Francesco Biancotto for the orphaned children of *partigiani*, the Jewish elementary school in the Ghetto, and the supportive initiatives of the Unione Donne Italiane which promoted the Anita Garibaldi summer camp at the Lido. These examples show how dedicated teachers searched for concrete ways to pursue the educational renewal which they considered an unavoidable premise to the democratization of Italian society.

A Method for the Italian school of tomorrow. The Canale d'Agordo middle school in the 1960's

Paola Salomon

This essay investigates the early years of the Canale d'Agordo middle school in Belluno at the time when Angelo De Rossi was principal, focusing on the three-year period 1963-66 in which he compiled and edited *Religione e superstizione*, published by Bramante in 1969: a proposal, a research project, a method for the Italian school of the future. To what extent did this project make an impact on the social and cultural fabric of the towns in the Valley and what did it put into motion that reached as far as the national level?

Country schools and the economic boon. An interview with two teachers

Elena Carlesso

Elena Carlesso has interviewed two sisters, Giovanna and Gioseffa, both el-

elementary school teachers but one twenty years older than the other. They come from Loria, a rural community on the border between the provinces of Treviso, Vicenza and Padua, and are daughters of the local miller. Their story recounts how the schools and rural society have changed from the 1950's to today, in large part at their own pace and in their own way, and thus distinct from the experience of other places.

The Popular school movement in Verona

Annamaria Lona e Nadia Olivieri

The Popular school movement in Verona was an experience that involved Catholic dissent and the extra-parliamentary left between 1964 and 1974. About thirty schools for adults were created, located in both the city and the province and connected by a coordinating body and a periodic bulletin. In the early '70's the coordinating body clashed with the trade unions, which were distrustful of the autonomy and extremism of "spontaneous" groups. By mid decade the movement had exhausted itself, leaving behind, however, several Centres of popular culture that inherited many of its militant members and its causes.

We believed... The full-day elementary school in Venetian territory

Giancarlo Cavinato

The earliest experiences with full-day elementary school hours in the province of Venice occurred in inland towns: Noventa di Piave, Torre di Fine, Camponogara, Oriago, Spinea. The practice didn't catch on everywhere or always succeed in establishing itself in the same way, since it is local microclimates that determine success or failure. It is this aspect that the author deals with here. Today Giancarlo Cavinato is a school principal, but forty years ago he was protagonist in the troubled situation at Torre di Fine in the *comune* of Eraclea. In this territory of reclaimed land, sharecropping and emigration, not even the backing of the "enlightened" parish priest was enough in the long run to overcome the resistance of older colleagues and the director of education, or the diffidence of the families and the open hostility of local landowners.

What a great school! How the full-day school was born at Sant'Angelo
Maurizio Angelini

At S. Angelo di Piove di Sacco (Padua) the appeal for an experimental full-day school, to answer the needs of a society undergoing rapid industrial development, came from the city administration. In the middle school, named after pope John XXIII, a Jewish, antifascist principal gathered together a group of young teachers recently graduated from the University of Padua. The *Comune* guaranteed services – mensa and library – and the teachers exposed the students to contact with the local environment and the outside world, bringing in newspapers and films and experimenting with new methods for teaching and study.

The struggle to abolish differentiated and special classes.
Paese (Treviso), January-October 1971
Pietro Fabris

In 1971 at Paese, a town on the periphery of Treviso, a group of newly-arrived young teachers brought the malcontent of local families to the boiling point because of the way their children were being treated by the school system. Difficult and slow, “unsuited” students, in large part children of poor families, were put into differentiated and special classes that functioned like a sort of ghetto within the school.

“Running a school in the Bassa Padovana. A laboratory of ideas, debates and projects for the renewal of the school (1973)
Anita Pignataro

This essay recounts the initiatives of a group of teachers in the early ‘70s in the *Bassa Padovana*, the vast area south of Padua that remained on the fringes of the industrialization that occurred elsewhere in the region. In September 1973 they established a seminar for updating the schools. Self-run and self-financed, it lasted a week and produced detailed analyses and concrete proposals regarding the school system, local society, and educational experimentation.

Yesterday's temporaries. Young supplementary teachers in the 1970's
Cinzia Crivellari

Here the school is seen through the eyes of young teachers in the province of Venice, ex-students of 1968 who by the mid '70's had entered the school system as *precari* (temporary substitute or supplementary teachers) and who had become increasingly disillusioned by their prospects. A short investigation based on interviews is preceded by a history of methods for recruiting teachers and followed by an example of pedagogic experimentation in a high school in Mestre.