

## Il Sessantotto tra mito e realtà, mistica ed illusione, strategia della tensione e riformismo scolastico

### The 1968 between Myth and Reality, Mystique and Illusion, Strategy of Tension and School Reform

MARINELLA ATTINÀ

*The memory of 1968 settled over the last 50 years has seemingly become a topos, a common place around which you devote, during occurrences and anniversaries rhetorically celebrated between nostalgia and denunciation, mental and paper energies. In successive notes, an attempt will be made to set the perimeter, if possible, around some 1968 key ideas pointing out their boundaries and torn edges and endeavouring a pedagogical declination of that movement along a heuristic line whose reflective focus is on school policy in the next decade.*

**KEYWORDS:** SIXTY-EIGHT, PEDAGOGY, STRATEGY OF TENSION, SCHOOL REFORM

#### Polimorfia di un movimento

La memoria del Sessantotto sedimentatasi in questo cinquantennio sembra essere divenuta un *topos*, un luogo comune intorno al quale spendere, in occasione di ricorrenze ed anniversari retoricamente celebrati tra nostalgia denuncia, energie mentali e cartacee.

Si proverà nelle note successive a perimetrare, se possibile, alcune idee-chiave del Sessantotto, precisandone confini e slabbature e tentando una declinazione pedagogica del movimento lungo una linea euristica che abbia il suo focus riflessivo sulla politica scolastica del decennio successivo.

È difficile argomentare del Sessantotto in una prospettiva critico-problematica. Solo una lettura, alquanto superficiale e mistificatoria, può assumere come proprio bersaglio di ricerca la sola rivolta studentesca variamente interpretata, vuoi come epocale processo storico di trasformazione globale della società, vuoi come folata velleitaria connotata da violenze e contraddizioni, vuoi mero sogno utopistico di una generazione senza passato e senza futuro.

Il Sessantotto, è bene ricordarlo nell'incipit di queste note, non è solo il Sessantotto degli studenti ma è anche il Sessantotto del movimento operaio, è anche il Sessantotto della psichiatria e della medicina alternativa, è il Sessantotto della magistratura, della scuola, della rivendicazione dei diritti delle donne, del movimento conciliare della Chiesa.

Molte, dunque, le variabili nelle componenti e nelle dinamiche interne al movimento: dall'occupazione contro la riforma universitaria alle manifestazioni contro la guerra nel Vietnam, dal terzomondismo alla scoperta dei dannati della terra, dalla Scuola di Francoforte al rapporto tra studenti ed operai, dalla denuncia dello sfruttamento operaio ai volantini davanti alle fabbriche, fino al risvegliarsi del femminismo che esploderà poi negli anni successivi.

E non sembra inopportuno richiamare alla memoria anche quel movimento del situazionismo che trova nel libro di Guy Debord del 1967, *La société du spectacle*, il suo precursore ed il suo più rappresentativo esponente. Nel testo citato l'autore intuisce la centralità dello spettacolo nella società contemporanea mettendo in chiaro come concetti quali alienazione, mercificazione, sfruttamento, deriva consumistica, non vivano più nella società capitalista sviscerata da Marx, ma, piuttosto, nel 'regno liquido e cromatico' dello spettacolo e denuncia come il passaggio dalla semplice merce alla merce-spettacolo (quello che Marx aveva chiamato il feticismo delle merci) compia un salto qualitativo e la realtà, completamente de-realizzata, venga sostituita dal regno dell'apparire, dominato dalla visibilità spettacolare dove il fruitore è ridotto a spettatore alienato: un mondo, dunque, la cui facoltà immaginativa e creativa viene soffocata dallo spettacolo collettivo, privo di autonomia individuale.

Un Debord che sembra fornire nutrimento alle rivolte del Maggio francese ed anticipare quei fatti, pur riconoscendo

che il progetto di andare oltre il fatto estetico verso una reale rivoluzione proletaria si rivelerà ben presto un'illusione di cui già si conoscevano e si delineavano i limiti. Ma la polimorfia del movimento non è rinvenibile solo sul piano dei diversi contenuti e delle diverse forme che abitavano e sagomavano i profili del Sessantotto. Esso, infatti, appare frastagliato anche sul piano geografico: il Maggio francese, l'aprile tedesco, la primavera di Praga ed il suo tragico epilogo del 21 agosto cecoslovacco, che vide l'intervento militare e la sottomissione al dominio brezneviano, sono esempi di un movimento che, sul piano europeo, ha spinte ed esiti diversi. Ed ancora, spingendo lo sguardo all'orizzonte internazionale, occorre rilevare quanto fosse diverso, diversissimo quel Sessantotto americano iniziato a cavallo tra gli anni Cinquanta-Sessanta, segnato dalle proteste contro il nucleare e successivamente dalle proteste contro la guerra in Vietnam. Basti semplicemente ricordare lo *Students for a Democratic Society*, presieduto dal sociologo Todd Gitlin, che divenne piattaforma culturale della cosiddetta *New Left*, la sinistra radicale americana. Pur riconoscendo che il movimento studentesco del Maggio francese, italiano e tedesco presenta delle significative similitudini, occorre evidenziare come sia abbastanza diverso il movimento studentesco spagnolo svoltosi prevalentemente nel contesto repressivo della dittatura franchista e come sia ancora più lontano il movimento studentesco messicano che si confrontava con il sottosviluppo del paese<sup>1</sup>.

L'*ethos* comune che animava i molteplici Sessantotto era forse da rinvenire, al di là delle contraddizioni manifestatesi in quella grande congerie di esperienze, in un'istanza di cambiamento dal basso, alimentata da una sorta di gestazione della speranza che, come una massa magmatica, si insinuava e si disperdeva in molti settori cruciali della società, prefigurando un passaggio evolutivo della cultura e della *Weltanschauung* di riferimento.

Non ci soffermeremo, in tale spazio espositivo, sulle diverse e diversissime anime europee ed internazionali del Sessantotto, ma si tenterà una più modesta circoscrizione del campo di indagine all'interno della realtà nazionale, che vede già nel gennaio del 1966 l'occupazione dell'Università di Trento da parte degli studenti del Corso di Laurea in Sociologia e il cui esempio sarà

successivamente seguito dagli studenti di altri Corsi di Laurea.

Il richiamo al 1966 appare significativo perché funzionale a chiarire come il biennio 1966-1967 sia da considerare l'inizio di una contestazione giovanile che fungerà da incubatrice della contestazione studentesca. Sono gli anni di quella rottura generazionale, non la prima sicuramente, che trova le sue forme espressive in nuovi codici: nuovi generi musicali (quello dei Beatles, per intenderci), nuovi capi di abbigliamento (jeans ed eskimo per i ragazzi, zoccoli e gonnello niper le ragazze), nuove mode (dai capelli lunghi per esibire il rifiuto di un corpo militarizzato, rude, aggressivo, fino all'uso di un linguaggio fatto di slogan).

Comunque sarà il 1968 l'anno che segnerà il dilagare della contestazione studentesca sconfinando i suoi precedenti limiti geografici (Trento, Torino, Milano, Roma):

ad ovest da Pavia, dove viene rioccupata lettere e viene occupata medicina, a Genova ed a Modena dove vengono occupate rispettivamente lettere e chimica, ad est da Padova, dove viene rioccupata chimica e viene occupato per la prima volta il Magistero, fino a Trieste dove viene occupata lettere; da Bologna dove viene occupata lettere, a Firenze, dove l'occupazione si estende dal Magistero alle altre facoltà umanistiche, fino a Roma, dove vengono occupate lettere, architettura, e a Napoli dove vengono occupate agraria ed architettura<sup>2</sup>.

E proprio Roma fece da sfondo a quell'evento deflagratore rappresentato dai noti fatti di Valle Giulia il 1° marzo del 1968, epilogo in realtà di una serie di vicende concatenate svoltesi a Roma nei giorni appena precedenti<sup>3</sup>.

Molte, diverse e controverse, le prese di posizione e le successive riflessioni assunte e condotte intorno a Valle Giulia, ieri come oggi a cinquant'anni di distanza. Posizioni e riflessioni condotte spesso con le lenti di un ideologismo di parte che, in quanto tale, non riesce a pervenire ad un organico giudizio storico. Proprio per dribblare tali rischi si preferisce in questa sede mettere a confronto alcuni versi di una canzone di Pierangelo Bertoli, canzone destinata a diventare una sorta di inno degli studenti, ed alcuni versi di una poesia, certamente più nota, di Pier Paolo Pasolini. Linguaggi diversi che mettono a nudo prospettive di diversissima natura.

I versi della canzone di Bertoli, Valle Giulia:

E all'improvviso poi è successo  
Un fatto nuovo, un fatto nuovo, un fatto nuovo,  
non siam scappati più,  
non siam scappati più,  
non siam scappati più

appaiono come una sorta di celebrazione epocale ed apologetica di quell'evento e, nella reiterazione dei versi indicati, un invito ed un'iniziazione al coraggio.

Di segno diametralmente opposto appaiono i versi della poesia di Pier Paolo Pasolini, *Il PCI ai giovani* qui forzatamente selezionati:

Avete facce di figli di papà.  
Vi odio come odio i vostri papà.  
Buona razza non mente.  
Avete lo stesso occhio cattivo.  
Siete pavidì, incerti, disperati  
(benissimo!) ma sapete anche come essere  
prepotenti, ricattatori, sicuri e sfacciati:  
prerogative piccolo-borghesi, cari.  
Quando ieri a Valle Giulia avete fatto a botte  
coi poliziotti,  
io simpatizzavo coi poliziotti.  
Perché i poliziotti sono figli di poveri.  
Vengono da periferie, contadine o urbane che siano.  
Quanto a me, conosco assai bene  
il loro modo di esser stati bambini e ragazzi,  
le preziose mille lire, il padre rimasto ragazzo anche lui,  
a causa della miseria, che non dà autorità.  
umiliati dalla perdita della qualità di uomini  
per quella di poliziotti (l'essere odiati fa odiare).  
[...] I ragazzi poliziotti  
che voi per sacro teppismo (di eletta tradizione  
risorgimentale)  
di figli di papà, avete bastonato,  
appartengono all'altra classe sociale.  
A Valle Giulia, ieri, si è così avuto un frammento  
di lotta di classe: e voi, cari (benché dalla parte  
della ragione) eravate i ricchi,  
mentre i poliziotti (che erano dalla parte  
del torto) erano i poveri. Bella vittoria, dunque,  
la vostra!

[...] Questo, cari figli, sapete.  
E lo applicate attraverso due inderogabili sentimenti:  
la coscienza dei vostri diritti (si sa, la democrazia  
prende in considerazione solo voi) e l'aspirazione  
al potere.  
Sì, i vostri orribili slogan vertono sempre  
sulla presa di potere.

[...] Smettetela di pensare ai vostri diritti,  
smettetela di chiedere il potere.

[...] Così parlando,  
chiedete tutto a parole,  
mentre, coi fatti, chiedete solo ciò  
a cui avete diritto (da bravi figli borghesi):  
una serie di improrogabili riforme  
l'applicazione di nuovi metodi pedagogici  
e il rinnovamento di un organismo statale. I Bravi! Santi  
sentimenti!  
Che la buona stella della borghesia vi assista!

Parole pesantissime, versi infuocati, questi di Pasolini che non mancarono di innestare una polemica dai toni asprissimi che vide, su fronti ideologici quanto mai diversificati, confrontarsi figure come Vittorio Foa, Claudio Petruccioli, Alberto Moravia, Francois Revel, Franco Fortini, Goffredo Parise.

Prescindendo da un giudizio estetico-letterario-politico, ciò che colpisce di Pasolini, della sua 'disperata vitalità'<sup>4</sup>, è la sua immaginazione e la sua intelligenza sociologica nel cogliere una visione d'insieme del suo tempo, il suo essere un sismografo della temperie culturale coeva. Pasolini coglie profeticamente le spie e le contraddizioni del moto tellurico di quell'iniziale processo di destrutturazione dei valori, dei soggetti e degli spazi della nuova ontologia sociale della modernità. Le intuisce, le coglie e ne farà bersaglio di critica nei successivi *Scritti Corsari*<sup>5</sup> ed in particolare ne *L'articolo delle lucciole* del 1975 apparso sul Corriere della Sera col titolo: *Il vuoto del potere in Italia*. In tale scritto la critica sociale, congiunta alla critica politica, si fa serrata ed incalzante. Le lucciole, straordinaria metafora per indicare i valori dell'universo agricolo e paleocapitalistico, sono scomparse:

Chiesa, patria, famiglia, obbedienza, ordine, risparmio, moralità non contano più. [...] A sostituirli sono i 'valori' di un nuovo tipo di civiltà, totalmente altra rispetto alla civiltà contadina e paleo industriale. [...] Gli italiani sono divenuti in pochi anni un popolo degenerato, ridicolo, mostruoso, criminale. Basta soltanto uscire per strada per capirlo. [...] Ho visto dunque coi miei sensi il comportamento coatto del potere dei consumi ricreare e deformare la coscienza del popolo italiano, fino a una irreversibile degradazione<sup>6</sup>

Pasolini, dunque, rispetto allo scenario culturale segnato dal movimento studentesco del Sessantotto ed al fallimento di una politica legata a doppio filo all'ascesa di un neocapitalismo sicuro di sé ed alla sua progressiva

evoluzione, si pone come intellettuale che attua una critica radicale, come intellettuale che intende andare oltre gli stessi 'miti dell'anno degli studenti' per focalizzarsi sulla diagnosi dei mali sociali rappresentati dall'omologazione delle culture e dalla metaforica morte delle lucciole.

Voci, dunque, diverse quelle che, già allora, si alterneranno sul movimento studentesco. Un movimento che, a distanza di cinquant'anni, continua a far parlare di sé, sia in termini emancipativi, sia in termini regressivi.

E tali oscillazioni di giudizio si ripercossero e continuano a ripercuotersi fatalmente su quell'istituzione formativa per eccellenza, che è la scuola, oggetto delle successive riflessioni.

### La scuola del 'post' Sessantotto

Occorre evidenziare in tale sede che, se le prime contestazioni del 1966 erano ispirate da intenti di tipo corporativo e quelle del 1967 da intenti ancora più radicali e politici, ma sempre interni alla struttura-sistema dell'istituzione universitaria, con il 1968 si assiste ad una marcatura educativa degli stessi obiettivi politici tesa a trasformare tutta la scuola in una prospettiva antiautoritaria ed egualitaria della società.

Anche nel declinare un versante più specificamente pedagogico-scolastico del movimento del Sessantotto si è costretti a constatare come esso risulti un tema ancora una volta sospeso tra mito retorico e posa snobistica, realtà ed illusione, figure queste che, nel loro complesso, mettono capo non tanto ad una serena argomentazione dialettico-critica, quanto, piuttosto, ad un chiacchiericcio molesto, sempre strumentale rispetto ad obiettivi ideologicamente ispirati.

Pur riconoscendo tale rischio e assumendo la consapevolezza di poterlo dribblare solo parzialmente, nel voler circoscrivere il campo di indagine sulla scuola, alcune considerazioni preliminari appaiono necessarie.

Lo si voglia o no, lo si creda o no, nel bene e nel male, l'anno mito del Sessantotto è stato per la pedagogia, per la scuola, per la formazione un 'anno fatale': per alcuni considerato una frattura, per altri uno spartiacque emancipativo ma, in ogni caso, una svolta nella storia dell'educazione e della scuola.

Come sottolineato da Franco Cambi la scuola fu luogo dove si confrontarono due diverse categorie critico-

ideologiche difficilmente coniugabili sul piano dei modelli proposti:

Da un lato la scuola apparve come luogo di trasmissione di sapere sì, ma anche di modelli ideologici, visioni-del-mondo- e lì fatti assimilare in modo quasi spontaneo, certamente inavvertito, attraverso l'organizzazione interna (teorica e reale) dell'istituzione-scuola [...] Per altri, sempre partendo da questi presupposti, andava distrutta per dar posto a altre vie più libere di formazione, inerenti alla società educante<sup>7</sup>.

Queste premesse portarono, da un lato, all'indebolimento della scuola che stentava a prefigurarsi come luogo di formazione di un soggetto libero e critico, partecipe e attivo di un reale processo di miglioramento del patrimonio consolidato dell'umanità, secondo la migliore lezione deweyana, da un altro lato, le stesse premesse davano la sponda per alimentare quel successivo movimento descolarizzatore che, attraverso autori quali Illich, Freire, Husén, ed attraverso la metafora del *Panopticon* messa in campo da Foucault<sup>8</sup>, che assimilava l'istituzione scuola a quella carceraria, proponeva una sua immediata eliminazione per dar luogo ad altri modelli formativi.

Su un altro fronte, ancora seguendo l'analisi di Franco Cambi, la scuola veniva 'de-borghesizzata', resa più egualitaria, capace di dare emancipazione a tutti. Proprio per questa sua spinta emancipatrice ed in ragione di essa, una volta smascherate le sue diverse incrostazioni ideologiche, la scuola 'andava mantenuta'.

Descolarizzare la scuola da un lato, mantenerla dall'altro. Queste sembrarono le prospettive inaugurate dal Sessantotto sul versante di una pedagogia della scuola.

Prospettive diverse, dunque, che vanno minimamente circoscritte per tentare di capire le ragioni di quella stagione di riforme scolastiche degli anni Settanta, che cambieranno radicalmente la fisionomia della scuola.

Per quanto concerne la prima prospettiva, l'analisi di Illich, questo 'profeta postmoderno', secondo la bella definizione di Angelo Gaudio<sup>9</sup>, nel noto testo del 1971, *Descolarizzare la società*, si configura come critica al curriculum implicito dell'istituzione scuola e va letta come un primo capitolo di una più generale critica alle istituzioni della modernità e dello sviluppo. Il modello alternativo di 'società conviviale' proposto da Illich, si presenta come una sorta di invettiva contro

l'istituzionalizzazione, teso com'è a valorizzare gli educatori esemplari piuttosto che le istituzioni. Il dibattito su Illich e la descolarizzazione diventa pertanto:

Una sorta di grande catalizzatore della fine della fiducia nello sviluppo illimitato, dell'istruzione, ma non solo, e inconsapevolmente anticipa svolta del discorso pubblico sull'istruzione, dalla stagione della quantità a quella della qualità, successiva alla crisi petrolifera e alla fine della ideologia dell'ottimismo sviluppatista<sup>10</sup>

Lungo tale linea si pone l'analisi critica di Pasolini sulla scuola. Si tratta di una critica che Pasolini condivide nelle premesse ma si distanzia nella radicalità della proposta: se Illich puntava non tanto e non solo all'abolizione della scuola quanto soprattutto alla sua delegittimazione, Pasolini, che ha letto Illich, sia quello di *Descolarizzare la società*, sia quello de *La Convivialità*, nell'ultimo intervento sul Corriere della sera *Le mie proposte su scuola e TV*, nel rispondere a Moravia, ribadisce la sua radicale e utopistica proposta di chiudere la scuola dell'obbligo e la TV, ma chiarisce in modo inequivocabile che 'si tratta di una sospensione in attesa di una radicale riforma'.

Pasolini dunque comprende con straordinaria preveggenza alcune criticità della scuola, ma non azzarda una completa descolarizzazione perché, evidentemente, crede in essa o, meglio, crede nella figura di un pedagogo che non impartisce lezioni ma risveglia la coscienza, che si rende maieutico rispetto al compito di scalfire certezze.

La seconda prospettiva, quella relativa ad un processo di de-borghesizzazione, sembra voler prefigurare il volto di una scuola capace di dare, operativamente e non solo formalmente, risposte all'istanza di un diritto allo studio che, nei fatti, appare costantemente tradito da un persistente processo di selezione sociale, implicita ed esplicita, nonostante la L. 1859 istitutiva della scuola media unica ed obbligatoria. Basti a tal fine citare, solo a titolo esemplificativo, il testo del 1969 di M. Barbagli e M. Dei *Le vestali della classe media*, luogo letterario dove il *j'accuse* alla scuola è condotto sociologicamente attraverso interviste somministrate ai docenti e dalle quali emerge una traumatica presa di coscienza della realtà della scuola italiana di quel tempo.

Di appena due anni prima è la pubblicazione di *Lettera ad una professoressa* di don Milani che, nell'immaginario collettivo, non privo di superficialismo e di

pressapochismo, si presenta come il 'manifesto pedagogico' del Sessantotto, perché in essa sembra materializzarsi la denuncia del carattere classista dell'istruzione tradizionale.

La figura di don Milani, questo 'prete inclassificabile'<sup>11</sup>, è figura spesso controversa nel dibattito pedagogico, strumentalizzata ideologicamente e non sempre adeguatamente contestualizzata. Talvolta assunto come icona del progressismo pedagogico, talvolta vituperato come responsabile di una sorta di oblio educativo post Sessantotto, don Milani è stato spesso trasfigurato e ridotto a mera immagine caricaturale.

Queste derive hanno alimentato un 'donmilanismo' che certamente non rende ragione rispetto all'eredità formativa ed al bilancio del suo operato. Certamente l'aspra denuncia di don Milani ha, di fatto, introdotto il tema della selezione scolastica e degli esiti sociali conseguenti, il tema dell'uguaglianza delle opportunità, il tema dell'inganno nascosto in un sistema scolastico che cela sotto l'aurea della generalizzazione della scolarizzazione di massa, l'intento reale di perpetuare il potere del ceto dominante sui ceti subalterni.

Ma don Milani, a dispetto di un'approssimazione velleitaria, non è esempio di controscuola e neppure di scuola permissiva. Come efficacemente sottolineato da Giorgio Chiosso, le riflessioni degli allievi di Don Milani, scambiate spesso per *pamphlet* antiscolastico, si discostavano dalla carica anti-istituzionale propria del Movimento del Sessantotto:

Pur criticando il sistema scolastico in vigore, don Milani era tuttavia lontano da ogni forma di spontaneismo, sosteneva il valore pieno della scuola (da riformare, non da abbattere) rivendicava la presenza attiva del maestro e giudicava il rapporto educativo (nella forma del rapporto interpersonale) l'unica forma attraverso cui poteva maturare la coscienza personale. Gli si poteva rimproverare, se mai, un eccessivo ottimismo nella capacità della scuola di rinnovarsi, una proposta culturale talvolta un po' semplificata nello sforzo di metterla a disposizione dei ceti popolari, una identificazione quasi totale con le ragioni dei poveri che rischiava di non tenere nel conto dovuto la complessità delle dinamiche sociali<sup>12</sup>

È agevole individuare a tal proposito come l'analisi critica di don Milani, pur essendo vicina a quella di Illich e Pier Paolo Pasolini si discosti sensibilmente nella sua dimensione progettuale. Se la tesi illiciana tendeva a

descolarizzare e se, ancora, la tesi pasoliniana tendeva a sospendere momentaneamente la scuola dell'obbligo 'in attesa di una radicale riforma', assolutamente diversa era la proposta di Don Milani, tesa a nutrire un'idea di scuola a tempo pieno incentrata sul fattore motivazionale dell'apprendimento, sulla centralità della relazione interpersonale maestro-alunno, nella convinzione profonda e, forse, ingenuamente ottimistica, che 'più scuola, più tempo a scuola potesse essere funzionale ad una maggiore formazione ed a garantire, quindi, una democrazia autentica e non solo formale'<sup>13</sup>.

### **La controversa stagione delle riforme degli anni Settanta: *débâcle* educativa o modernizzazione della scuola?**

Sembra opportuno segnalare nell'incipit di queste ultime note riflessive la necessità di non assumere prospettive monoculari nella logica dell'aut-aut ma piuttosto di sposare una prospettiva critico-problematica nella logica dell'et-et. Forse solo seguendo tale logica è possibile distanziare lo sguardo sulla deriva sessantottesca considerata sul piano sociopolitico, dallo sguardo su quegli snodi pedagogico-normativi, che andranno a puntellare la storia della scuola negli anni Settanta.

Perché tale distanziamento?

Perché si è personalmente convinti che la scuola e, segnatamente la scuola dei primi segmenti della scolarizzazione, non sia stata coinvolta e travolta dagli esiti nefasti che segneranno la frattura psico-politica della rivoluzione del Sessantotto. Non è possibile sottacere, infatti, che l'ondata Sessantottesca fu la fucina culturale e politica di quegli 'anni di piombo' che culminarono con il rapimento e l'uccisione di Aldo Moro e degli uomini della sua scorta, visto nella logica di quel progetto, come il parricidio simbolico dello Stato. Il decennio degli anni Settanta, come sottolineato da Giuseppe Acone, con i suoi orrori e le sue ferite dolorose, vide il vanificarsi di tutti i sogni ideologici divenuti allora incubi: l'utopia impazzita e farneticante finisce in quegli anni per portare con sé il sogno della perfezione e trasformarlo in tragedia, travolgendo non solo il 'progetto' ma anche il sentimento perenne della 'speranza'<sup>14</sup>.

È vero che il Sessantotto attaccò la scuola, attaccò la famiglia nella sua struttura tradizionale d'impianto etico-

religioso, è vero che attaccò l'università come cinghia di trasmissione del sapere accademico consolidato e come cinghia di trasmissione del sapere accademico dominante, è vero che sul versante strutturalmente pedagogico il lascito sessantottesco si rivela nella formula auto-contraddittoria di ogni permissivismo, sintetizzabile nel semantema del vietato vietare, ma è vero anche che il Sessantotto è anno cruciale, dal quale prende avvio un processo di innovazione e di modernizzazione del sistema scolastico che non può essere sottaciuto. Il decennio degli anni Settanta è, infatti, un decennio che vede radicalmente trasformare l'assetto pedagogico-normativo della scuola di base.

Un decennio variamente interpretato: vuoi in termini di riformismo alla deriva (F. Ravaglioli), vuoi in termini di un riformismo 'intenzionalmente orientato' ad un passaggio dalla scuola di tutti alla scuola alla scuola di ciascuno. Comunque sia, il decennio degli anni settanta appare inequivocabilmente segnato da un clima riformistico che costellerà la vita scolastica in termini soprattutto di una 'compensazione' etica e didattica.

Basti citare, per comprendere il fervore innovativo di questo periodo, la legge 820 del 1971 che introduce nel curriculum già previsto dai Programmi del 1955 le attività integrative e gli insegnamenti speciali, allo scopo di contribuire all'arricchimento della formazione dell'alunno e all'avvio della realizzazione del tempo pieno. L'istanza dell'ampliamento del tempo scuola era stata già avanzata nel Convegno di Frascati del maggio del 1970 che vide, tra i molti esperti, la partecipazione di Aldo Visalberghi, Salvatore Valitutti, Giovanni Maria Bertin che, nel confrontarsi sui diversi aspetti dell'istruzione secondaria, sottolineavano la necessità di una più ampia fruizione della cultura da parte di tutta la società ed agganciavano il tema del tempo scuola alla più ampia prospettiva dell'educazione permanente e ricorrente.

Motivazioni sociali e pedagogiche spingono all'istituzionalizzazione della scuola a tempo pieno, intesa a superare quelle motivazioni meramente assistenzialiste che avevano caratterizzato la Legge n. 261 del 4 marzo del 1958 sul riordinamento dei patronati scolastici: motivazioni sociali che vanno ben oltre l'istanza custodialistica e centralizzano l'ampliamento del tempo scuola come occasione di contrasto alla disegualianza; motivazioni pedagogiche o, meglio, psico-pedagogiche

che guardano all'apprendimento in termini di costruzione ed elaborazione di saperi interdisciplinari. La scuola a tempo pieno si andrà prefigurando, dunque, non come semplice riforma ordinamentale, ma come 'rivoluzione' ideale, contenutistica e organizzativa.

A distanza di due anni, mentre nel Paese si diffonde la strategia terroristica delle brigate rosse, la Legge delega 30 luglio 1973 n. 477, prefigura all'art. 2 una scuola adeguata: «[...] alle esigenze personali e sociali ed una comunità scolastica nella quale si attua non solo la trasmissione della cultura, ma anche il continuo e autonomo processo di elaborazione di essa, in stretto rapporto con la società, per il pieno sviluppo della personalità dell'alunno nell'attuazione del diritto allo studio». Sulla base di queste premesse verranno redatti ed emanati i Decreti Delegati del 1974 (D.P.R. n. 416, 417, 418, 419, 420) che, nel loro complesso, disegnano il volto della scuola come 'comunità che agisce con la più vasta comunità sociale e civica'. I Decreti Delegati, oltre ad offrire un nuovo stato giuridico, fanno proprie: «alcune esigenze sollevate proprio dalla Contestazione con la costituzione degli Organi Collegiali, con i quali la scuola intende aprirsi al sociale, recependone le istanze e al tempo stesso volendo essa stessa incidere sul sociale. Inoltre esprimono chiaramente il contributo delle scienze dell'educazione -ossia di una pedagogia in stretta interazione con la psicologia, la sociologia, l'antropologia- attraverso la sperimentazione e la ricerca educativa. E' l'intera scuola a mutare, sotto spinte maturate in anni difficili e variamente interpretate<sup>15</sup>». Prendendo a prestito il titolo del testo di Luciano Corradini *Democrazia scolastica*<sup>16</sup> e facendo proprie le analisi e le riflessioni dell'autore, preme evidenziare come il processo di democratizzazione della scuola abbia costituito la 'risposta ideale pedagogica e politica' alla Contestazione del Sessantotto. Si ritorna oggi, a distanza di un quarantennio, su questo saggio del 1976, considerato curiosamente nella pubblicistica commerciale contemporanea saggio 'vintage'<sup>17</sup> perché, ad uno sguardo attento, esso pone in tutta evidenza la connessione tra riforma della scuola, impegno di democratizzazione e contestazione studentesca.

Nella prospettiva del pedagogista sopra citato il mondo studentesco, resosi capace di interpretare il disagio di una vicenda scolastica che diverse voci da tempo definivano

ormai inadeguata rispetto all'evoluzione sociale, cominciò a 'martellare' con formule inattese e con agitazioni sistematiche le fatiscenti strutture della scuola italiana. Si trattava di una sfida lanciata al mondo scientifico, al mondo dei docenti, alle famiglie:

Si è trattato di una sorta di 'tafano socratico' che, rimettendo in discussione un 'sistema' che sembrava indiscutibile, ha irritato con il suo verboso ronzio, ha ferito con la sua violenza provocatoria, ma soprattutto ha immesso nella coscienza una inquietudine radicale circa il significato e il valore delle scelte culturali e sociali su cui la scuola e la società si reggono.[...] Se la debolezza di tutto il movimento contestativo sta nella carenza di mediazioni, che consentissero di uscire dall'utopismo, attraverso una sintesi storicamente possibile tra ideale e reale, la sua forza, che sopravvive oltre la vicenda storica in cui si è inaridito, sta nell'essere ancora una spina nel fianco, una domanda che attende una risposta e provoca il pensiero e l'azione a muoversi nella direzione di ciò che deve essere fatto<sup>18</sup>

L'invito di Corradini, oggi ancora condivisibile, è, pertanto, invito a comprendere come il movimento del Sessantotto che sembrava ridurre tutta la vita alla dimensione politica ed alla lotta per il potere fosse in realtà animato da un assoluto bisogno di coerenza, come il no alla realtà fosse giustificato da un richiamo intransigente al dover essere. Vale la pena sottolinearlo oggi, scrive Corradini, mentre «il diffondersi delle critiche al facilismo contestativo rischia di addormentare l'opinione pubblica riconciliandola con la realtà»<sup>19</sup>.

Dal 1974 al 1978 l'Italia conosce la stagione più tragica del terrorismo<sup>20</sup>: strage di Piazza della Loggia a Brescia (28 maggio 1974) e del treno Italicus (4 agosto 1974), il rapimento di Aldo Moro ed il suo assassinio (1978), considerato come 'attacco al cuore' dello Stato. Sono anni in cui il terrorismo ha volti e matrici diverse ma obiettivi e modalità simili.

Due magistrati, Francesco Coco e Vittorio Occorsio, sono uccisi nel 1976, il primo dalle Brigate Rosse, a Genova, e il secondo a Roma, da un militante di Ordine Nuovo. Il vicedirettore de La Stampa, Carlo Casalegno, viene ucciso dalle Brigate Rosse nel 1977.

Solo per ricordarne alcuni.

Siamo al culmine della strategia della tensione fatta propria da sigle terroristiche e gruppi eversivi di destra e sinistra che mettono in discussione e minacciano con

attentati, stragi e uccisioni, l'intera istituzione repubblicana e gli uomini a sua difesa.

Qui la scrittura riflessiva e ragionata, si interrompe e quei ricordi che affiorano lentamente in una personale, personalissima biografia, reclamano 'voce'. Per chi scrive, figlia dell'anno del baby boom e, pertanto, figlia di una generazione *borderline*, di una generazione, che per ragioni anagrafiche, rispetto a grandi sconvolgimenti sociali, è stata costretta spesso 'a guardare' perché sempre 'fuori tempo' ed a non capire contestualmente cosa e perché stessero accadendo quei fatti, i ricordi sono, seppur confusi, abbastanza nitidi per ri-avvertire quel senso di smarrimento colmato dall'iper-protettivismo della famiglia di appartenenza: il padre e gli altri padri che irrompono a scuola quando viene rapito Aldo Moro interrompendo le lezioni e, ancora, quando lo stesso viene ritrovato nella Renault in Via Caetani, altri genitori che chiedono di prelevare a scuola i propri figli. Un clima di generale stordimento che avvolge tutti: genitori, figli, docenti. Solo a distanza di anni sarà possibile, per la mia generazione, comprendere i comportamenti, le ossessioni genitoriali, giustificare scelte che sembravano allora, agli occhi di un'adolescente al primo anno di liceo, 'paranoiche'.

Al di là di questa brevissima concessione-pausa autobiografica, ciò che preme sottolineare è che mentre la rottura degli argini politico-sociali-istituzionali si dispiegava in tutta la sua drammaticità, la legislazione scolastica relativa ai primi segmenti della scuola di base, registrava nel 1977 la promulgazione della Legge 517, ove si legge che «il fine della scuola risiede nell'agevolare il diritto allo studio e la promozione della piena formazione dell'alunno».

Numerose sono le innovazioni introdotte: le 'classi aperte', la 'flessibilità del tempo scolastico', non più rigidamente fissato, ma flessibile ed aggiornabile, l'abolizione delle classi speciali e l'inserimento degli alunni portatori di handicap in classi comuni, la programmazione curricolare, la sostituzione di un'avalutazione fiscale (esami finali e voti) con una valutazione formativa e sommativa, formulata secondo logiche diagnostiche e prognostiche, la ricerca-sperimentazione che, sulla scia ed a completamento di quanto già definito nel D.P.R. 419, darà il via (soprattutto nell'allora scuola elementare da sempre sensibile alle

conquiste della ricerca psico-pedagogico-didattica ed attenta alle sollecitazioni/istanze del contesto sociale) ad una serie di cambiamenti ordinamentali ed a forme di sperimentazione di nuovi contenuti e di nuovi metodi dell'insegnamento e, infine, la collegialità dei docenti, che rappresenta la premessa organizzativa di questo complesso ed articolato corpus innovativo.

Il fervore sperimentale/innovativo, caratterizzante il clima scolastico negli anni Settanta, al di là dell'interrogativo se rispondesse ad una teoria della scuola, se, cioè, fosse frutto di una vera e propria progettualità pedagogico-didattica, intersecava, in realtà, il paradigma psicologico ed un primo livello evolutivo del paradigma sociologico della ricerca educativa facendo proprie le istanze delle diverse scienze dell'educazione. L'asse di riferimento dell'intero sistema scolastico ruota intorno all'alunno, alle sue strutture cognitive, al suo background socio-culturale, carico potenzialmente di condizionamenti sui futuri esiti scolastici. È all'alunno che l'istituzione scolastica guarda con attenzione, ed è sull'alunno che la scuola cerca di sagomare le sue strutture, le sue metodologie, le sue modalità valutative, alla luce delle forti suggestioni offerte dalla psico-pedagogia di matrice statunitense (da Bruner a Bloom).

In altri termini, il paradigma psicologico viene assunto come piattaforma di riferimento di una teoria pedagogica della scuola degli anni Settanta che farà del 'riformismo scolastico' il suo vessillo pedagogico-educativo di riferimento. Un riformismo secondo alcuni alla 'deriva', come precedentemente evidenziato, secondo altri 'intenzionalmente orientato' verso nuovi indirizzi antiautoritari e non direttivi da un lato, e verso obiettivi di uguaglianza di opportunità, dall'altro lato. Proprio la compresenza della componente antiautoritaria ed egualitaria, noterà Mauro Laeng, l'una sostenuta scientificamente, l'altra sostenuta politicamente, darà un'eccezionale ripresa ai nuovi temi dell'educazione modificandone, certamente, alcuni tradizionali contorni<sup>21</sup>.

Il decennio degli anni Settanta qui preso in considerazione<sup>22</sup>, si chiude con i Programmi del 1979 della scuola media, che culturalmente e pedagogicamente, si pongono in linea di continuità con le istanze della legislazione precedente. Valutazione, programmazione, interdisciplinarietà, socializzazione diventano le parole

chiave di una scuola che sposta la sua attenzione dai contenuti alle forme ed alle modalità di apprendimento.

Il 1980 chiude questo decennio: anno drammatico quest'ultimo, che vede il 12 febbraio l'assassinio a Roma di Vittorio Bachelet ed ottantacinque morti in seguito all'esplosione di una bomba nella stazione di Bologna in un afosissimo 2 agosto.

Non è possibile, in questa sede, spingere lo sguardo sugli snodi normativo-pedagogici che costelleranno la scuola dei decenni successivi ma solo ricordare che sarà ancora l'orientamento, derivato dall'intersecarsi del paradigma psicologico e sociologico quello che guiderà la stesura, durante gli anni Ottanta, dei testi programmatici della Scuola Elementare del 1985 (e della connessa Riforma dell'Ordinamento della Scuola elementare del 1990) e dei Nuovi Orientamenti della Scuola per l'infanzia del 1991.

Preme in realtà sottolineare come nel decennio successivo al Sessantotto vi sia questo strano e continuo (quasi 'contraddittorio') alternarsi di vicende politico-sociali (qui scarnamente indicate) contrassegnate da violenze proprie della strategia della tensione, e, nel contempo, la trasformazione delle forme della scuola nella direzione di un fervore innovativo che, al di là del giudizio storico che se ne darà a-posteriori, introducono nella scuola di base motivi di democratizzazione e di emancipazione.

Come spiegare questa contraddittorietà, questa ambivalenza?

Si possono avanzare, in questa sede, solo alcune ipotesi, nella convinzione che possano essere stati fattori diversi a rendere la scuola quasi un luogo protetto rispetto alle derive del post Sessantotto.

Sicuramente una classe magistrale particolarmente sensibile, per sua formazione e vocazione, ad innovazioni e sperimentazioni che seguivano non la strategia della tensione e della conflittualità permanente, quanto piuttosto una 'strategia del confronto'. Un confronto che diventa metodo per agire, per dialogare dialetticamente e criticamente sulla natura, sulle funzioni di un'istituzione scolastica che cerca di trovare una sua personale ed originale via, quasi una via parallela, per trovare uno slancio riformatore, teso a modificare l'assetto della scuola e, specificamente, del primo segmento di istruzione.

Sicuramente una valorizzazione dell'infanzia e dell'adolescenza fortemente sostenuta dalla ricerca psico-pedagogica che tematizza i processi di apprendimento ed i fattori motivazionali connessi.

Sicuramente un *establishment* pedagogico accademico che, seppur con diverse prospettive euristiche, angolazioni ideologiche (nell'accezione più nobile che si dà al termine ideologico), spiega, legittima, sostiene, accompagna i diversi fotogrammi normativi sopramenzionati. Dibattiti, confronti, talvolta anche aspri e polemici ma, comunque, costruttivi sul piano della circolazione delle idee, animano molte sedi universitarie italiane da Nord a Sud.

Sicuramente il ruolo di formazione e di aggiornamento svolto dall'instancabile lavoro delle Riviste: si pensi alle riviste *Pedagogia e Vita*, *Scuola Materna*, *Scuola Italiana Moderna*, *Scuola e didattica* alla rivista *Scuola e città*, alla rivista *Infanzia*, alla rivista *La Vita scolastica*, alla rivista *I problemi della Pedagogia e Scuola di Base*, alla *Rivista dell'Istruzione*, da *L'Educatore Italiano ad Avio*, solo per citarne alcune. Sono riviste, queste come altre, che hanno puntellato la vita della scuola di quegli anni, che hanno 'formato' non solo didatticamente ma anche culturalmente quelle che sarebbero state le 'teste ben fatte' dei futuri docenti, direttori, presidi. Riviste che ospitarono i nomi dei Maestri della Pedagogia italiana di quel tempo che, occorre sottolineare non senza un certo sentimento nostalgico, ponevano i loro studi, le loro ricerche, i loro scritti, 'a servizio' della scuola.

Sicuramente il ruolo giocato dall'associazionismo professionale che contribuisce ad implementare processi di innovazione metodologico-didattica lungo forme espressive ancora inesplorate. Si pensi, solo a titolo esemplificativo, al Movimento di Cooperazione Educativa, attivo dal 1951, teso a costruire processi educativi e sociali capaci di contribuire alla costruzione e al rafforzamento di una società più democratica, libera e aperta al cambiamento, che annovera nomi come Mario Lodi, Bruno Ciari, Gianni Rodari, solo per citarne alcuni.

Si è ben consapevoli che ognuna di queste semplicatissime *slides* meriterebbe ben altra attenzione e rigore storiografico. L'averle qui richiamate è semplicemente funzionale al tentativo di trovare una possibile spiegazione sottesa a quest'idea di scuola come 'area protetta' rispetto alle derive del post-Sessantotto nel decennio degli anni Settanta.

Provare adesso a fare un bilancio del Sessantotto appare un'operazione che rischia di essere terribilmente retorica. Ha ancora senso, a cinquant'anni dal Sessantotto, domandarsi ancora quale sia il lascito del Sessantotto in termini di sconfitte e conquiste, derive e legittime rivendicazioni?

È vero che il presente si comprende attraverso il filtro del passato, ma demonizzare o mitizzare il Sessantotto oggi non sembra più operazione culturalmente, socialmente e politicamente pertinente.

Nella prospettiva, qui privilegiata, di una pedagogia della scuola non appare condivisibile il *j'accuse* mosso al Sessantotto da fronti diversi per spiegare una fenomenologia della *débâcle* attuale della scuola. I cinquant'anni trascorsi sono anni costellati da avvicendamenti politici che hanno fatto della scuola il loro campo di scontro ideologico, dando vita ad un accanimento riformistico spesso privo di una seria *scolastic view* che potesse fungere da piattaforma culturale e pedagogica condivisa e ascrivibile piuttosto a una conflittualità politica nervosa, se non addirittura 'nevrotica', che ha negato il tempo fisiologico per la sedimentazione dell'innovazione.

Infatti, i progetti di riforma che di volta in volta si sono succeduti hanno, ciascuno per un verso, tentato di costruire un nuovo volto di scuola che appare però sganciato da una qualsiasi piattaforma culturale-politico-ideologica, che rende 'orfani' gli insegnanti di una possibile 'giustificazione' del loro operare. La scuola si depolitizza, ma nell'accezione negativa, nel senso cioè, di una perdita di referenti educativi in grado di farsi bussola ermeneutica ed orientativa.

Se volgiamo lo sguardo agli ultimi documenti programmatici e normativi riferiti alla scuola non è possibile sottacere una sorta di accartocciamento della scuola sul versante di un unilateralismo economicista, sbilanciato sul paradigma del 'capitale umano', che vede l'uomo ridotto a mezzo, in vista della realizzazione di finalità esclusivamente economico-aziendalistiche, ponendo in un cono d'ombra il paradigma dello 'sviluppo umano' che, alla luce delle suggestioni di Amartya Sen, guarda piuttosto all'economia non come finalità totalizzante ma come mezzo per l'espansione delle libertà sostanziali di cui godono le persone.

Le problematiche messe in luce ad esempio da Massimo Baldacci relative ad un approccio funzionalistico/aziendalistico/economicistico della Buona Scuola, si inscrivono in una preliminare e più ampia prospettiva critica che denuncia l'eclissi dell'elaborazione di un'idea esplicita di scuola, un'idea coesa ed unitaria<sup>23</sup>, capace di prefigurarsi come sintesi pedagogica in grado di fornire riferimenti identitari per i protagonisti di quella particolare relazione educativa che è la relazione scolastica.

Imputare al Sessantotto l'attuale fenomenologia della crisi educativa e scolastica sembra una radicalizzazione ideologica non pienamente condivisibile.

Non condivisibile appare, ad esempio, l'istanza di "rovesciare il Sessantotto", condotta da Marcello Veneziani. L'attuale *débâcle* educativa e scolastica denunciata dallo scrittore non è derivabile *solo* dall'autunno del Sessantotto, giudicato come: «[...] virus di un'epoca riassunto nella superstizione di una cifra»<sup>24</sup>. Molte, troppe le variabili politiche, culturali, sociali che rendono oggi la scuola non più luogo formativo ma sempre più luogo tendenzialmente 'performativo', a dispetto di quell'idealità progettuale che aveva informato ed animato il dibattito pedagogico-politico proprio del decennio successivo al Sessantotto.

È vero: il Sessantotto come progetto rivoluzionario è destinato a fallire ma non 'muore', come sottolineato da Angela Covato, dal punto di vista di una coscienza critica di cui siamo ancora, volenti o meno, eredi, non muore dal punto di vista della denuncia delle ingiustizie sociali, non muore dal punto di vista dello svelamento dei meccanismi di segregazione, di razzismo, e di altre forme di dominio sociale<sup>25</sup>.

C'è da chiedersi, allora, chi e cosa ha tradito il Sessantotto. Perché se è vero che le derive della contestazione sono, sicuramente, molte, molti saranno anche i tradimenti ad essa inferti nell'ultimo cinquantennio. L'interrogativo che chiude queste note rimane interrogativo sospeso.

MARINELLA ATTINÀ  
*University of Salerno*

<sup>1</sup> Cfr. M. Bontempelli, *Il Sessantotto. Un anno ancora da capire*, Cuec, Cagliari, 2008.

<sup>2</sup> Ivi, p.33. Per una ricostruzione dei fatti di cronaca dal 1967 al 1969 si veda in particolare il contributo di F. Papalia, Cronologia, in Supplemento a Micromega n. 1 /2008, *Sessantotto: mito e realtà*, Roma, pp.127-174.

<sup>3</sup> Solo per dovere di cronaca: lo spazio di Valle Giulia, compreso nell'ara di Villa Borghese diventa, in tale data, luogo di scontri di eccezionale durezza tra millecinquecento studenti diretti alla Facoltà di Architettura per occuparne la sede e cinquecento poliziotti dei reparti Celere, inviati a sbarrare loro la strada. Negli scontri rimangono ufficialmente feriti 150 studenti (perché registrati presso i presidi ospedalieri) e 228 poliziotti. Per una ricostruzione vedi l'articolo *La battaglia di Valle Giulia* di Gianpaolo Bultrini e Mario Scialoja apparso sull' *Espresso* il 10 marzo 1968 e riprodotto su Micromega 1/2018 pp.181-185.

<sup>4</sup> Cfr. A. Amendola, M. Attinà, P. Martino (a c. di), *Una disperata vitalità. Pier paolo Pasolini: sguardi interdisciplinari e tensioni pedagogiche*, Pensa, Lecce, 2017.

<sup>5</sup> Cfr. P. P. Pasolini, *Scritti Corsari*, Garzanti, Milano, 2016.

<sup>6</sup> Ivi, pp.130-131.

<sup>7</sup> F. Cambi, *La cultura del '68 e la critica degli apparati ideologici di stato*, in C. Betti, F. Cambi (a c. di), *Il '68: una rivoluzione culturale tra pedagogia e scuola*, Unicopli, Milano, 2011, pp. 28-29.

<sup>8</sup> Cfr. M. Foucault, *Sorvegliare e punire, Nascita della prigione*, Einaudi, Torino, 2014.

<sup>9</sup> Cfr. A. Gaudio (a c. di), *Illich. Un profeta postmoderno*, La Scuola, Brescia, 2012.

<sup>10</sup> Ivi, p.16.

<sup>11</sup> Cfr. G. Fornari, *L'eredità di un prete inclassificabile*, «Nuova Secondaria», 06 febbraio 2018, pp.11-15.

<sup>12</sup> G. Chiosso, *Novecento Pedagogico*, La Scuola, Brescia, 1997, p. 333.

<sup>13</sup> Per un confronto tra Illich, Pasolini e Don Milani ci si consenta di rinviare a M. Attinà, *Pier Paolo Pasolini: un involontario pedagogista*, in A. Amendola, M. Attinà, P. Martino (a c. di), *Una disperata vitalità. Pier Paolo Pasolini: sguardi interdisciplinari e tensioni pedagogiche*, cit., pp. 113-128.

<sup>14</sup> G. Acone, *Di generazione in generazione. Quarant'anni di cultura pedagogica italiana tra ricostruzione storia ed autobiografia. Colloquio-intervista*, a cura di P. Martino, O. Trotta, E. Visconti, Pensa, Lecce, 2013, p. 37.

<sup>15</sup> H.A. Cavallera, *Storia della scuola italiana*, Le Lettere, Firenze, 2013, p.246.

<sup>16</sup> Cfr. L. Corradini, *Democrazia Scolastica*, La Scuola, Brescia, 1976.

<sup>17</sup> Si veda a tal proposito il sito IBS dove il libro compare come 'libro vintage'.

<sup>18</sup> L. Corradini, *Democrazia Scolastica*, cit., pp. 10- 11.

<sup>19</sup> Ivi, p.10.

<sup>20</sup> Cfr. S. Zavoli *La notte della Repubblica*, Mondadori, Milano, 1992. Dal 1974 al 1988 le Brigate Rosse hanno rivendicato 86 omicidi. La maggior parte delle vittime era composta da agenti di polizia e carabinieri, magistrati e uomini politici. A questi vanno aggiunti i ferimenti, i sequestri di persona e le rapine compiute per 'finanziare' l'organizzazione.

<sup>21</sup> Cfr. M. Laeng, *La pedagogia contemporanea in Italia*, in *I contemporanei*, Giunti Barbera, Firenze, 1979.

<sup>22</sup> Per correttezza espositiva occorre sottolineare che il decennio degli anni Settanta era stato preceduto nel 1968 dall'istituzione della Scuola Materna Statale con la Legge n. 444 e successivi Orientamenti del 1969.

<sup>23</sup> Cfr. M. Baldacci, *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, Franco Angeli, Milano, 2014; M. Baldacci, B. Brocca, F. Frabboni, A. Salatin, *La buona scuola. Sguardi critici dal Documento alla Legge*, Franco Angeli, Milano, 2015.

<sup>24</sup> M. Veneziani, *Rovesciare il '68. Pensieri contromano su quarant'anni di conformismo di massa*, Mondadori, Milano, 2008, p. 208.

<sup>25</sup> Cfr. A. Covato, *Contro l'educazione: la critica dell'ideologia e la speranza antiautoritaria*, in C. Betti, F. Cambi, *Il '68: una rivoluzione culturale tra pedagogia e scuola*, cit.