

CHIARA MARTINELLI

DISSIDENT DESIRES. HIGH SCHOOL STUDENTS IN THE '68

DESIDERI DISSIDENTI. STUDENTI NEL SESSANTOTTO

Multi-faceted, heterogeneous and sometimes antagonistic with each others: several conceptual places characterized students' ideological panorama during the protests occurred in 1968. Through the analysis of a large amounts of scholastic pamphlets, this paper aims at highlighting how social, generational and cultural factors impacted on defining contrasting ideologies. In university students' booklets and manifestos, scholastic and social flaws were framed into a Marxist vision of the society: democratization in school and society could have been possible, in their view, only disrupting a system where the élite forced middle and low-classes to live subjected to authoritarianism and alienation. Booklets written by students enrolled in technical schools usually focused on social and job marketing issues. On the other hands, issues debated changed dramatically among students enrolled in lyceums. As they usually came from affluent families, they felt the urgency to overturn cultural rather than economic constraints.

Lungi dal conservare un'unitarietà di posizioni più utopistica che realmente raggiungibile, le posizioni maturate all'interno del movimento studentesco sessantottino risentirono profondamente delle divergenze culturali, sociali, economiche che ne connotarono l'interno: divergenze che emergono ampiamente da una comparazione delle pubblicazioni prodotte da studenti universitari, studenti degli istituti tecnici e liceali. Se i primi contestualizzavano le proprie inquietudini sociali ed economiche all'interno dei canoni della teoria marxista, gli iscritti agli istituti tecnici maturarono un'acuta sensibilità verso sottoccupazione e disoccupazione intellettuale, fenomeni che dopo anni di espansione tornavano ad allignare i destini dei diplomati italiani. Libertarismo e individualismo definirono invece le posizioni dei liceali, maggiormente interessati a denunciare quelle strutture della scuola e della società keynesiana che, a loro modo di vedere, impedivano l'estrinsecarsi di ogni singola potenzialità.

Key words: 1968 movement; Italian student movement; Libertarianism; Lyceums.

Parole chiave: movimento studentesco; movimento sessantottino; libertarismo; licei.

Sulle tracce del "Soggetto": Milano, 1967

La critica sembra andare avanti, verso qualcosa che è per così dire *dietro* a tutto questo.

Ciò che sta dietro, per *questi* giovani (e sottolineo questi) è una immagine o un fantasma di società che, mentre promette una sempre più completa liberazione dal bisogno, nello stesso tempo minaccia una perdita dell'identità personale. Cioè abbina un'offerta di sicurezza immediata a una prospettiva inaccettabile: la perdita di sé come progetto e desiderio. La liberazione dal *bisogno* sembra anzi avere come sua condizione la rinuncia al *desiderio* (Facchinelli 1968, 74-9; corsivi nel testo).

Febbraio 1968: erano passati pochi mesi da quando l'occupazione dell'Università di Torino, realizzata sull'onda della contro-università berlinese, aveva dato il la alla protesta studentesca (Tolomelli 2016, 49-55; *Kritische Universität* 1968, 13-4, 53-60, Friedmann e Avanzini 1968, 1). Occupazioni e manifestazioni si stavano susseguendo a ritmo continuo e incessante quando lo psichiatra romano Elvio Facchinelli, dalle colonne di un numero dei «Quaderni piacentini» dedicato alla realtà della contestazione (e aperto, non a caso, da *Contro l'università* di Guido Viale), individuò nel libertarismo individualista una delle aspirazioni cardine dei liceali¹.

Osservatore partecipe ma esterno, lo psichiatra romano traduceva in un linguaggio a lui consono rivendicazioni, riflessioni e parole d'ordine che, sempre più frequenti, ricorrevano nei documenti e nella stampa liceale e universitaria. Temi e problemi che, nel loro misurarsi, incontrarsi, scontrarsi con gli altri poli discorsivi delle “culture del Sessantotto” (quello della nascente sinistra extra-parlamentare, ma anche, come vedremo, quello degli universitari e degli iscritti agli istituti tecnici e professionali), definivano un orizzonte di senso (non l'unico, ma certo uno dei più interessanti e meritori di discussione²) nel quale individualismo, libertarismo, umanitarismo e azione collettiva si intrecciavano e si confondevano (Ortoleva 1998, 127-28 e Ortoleva 1991, 46-7); un amalgama ideologicamente eccentrico, destinato, con l'estate del Sessantotto e l'autunno caldo del 1969, a rientrare nei più consueti alvei rivendicativi della sinistra operaista e marxista (Ventrone 2012, 143-44; Cambi 2011, 27-8); una visione le cui radici affondavano nelle inquietudini culturali e sociali della seconda metà degli anni Sessanta, a miracolo economico concluso, a “congiuntura” avviata (Flores e Bernardi 1998, 134-35, 172-75; Mangano e Schina 1998, 98-101).

Primi a impossessarsene erano stati, con un leggero anticipo, i liceali milanesi. Certo Milano, che con Torino, complici il boom e le grandi migrazioni, aveva attraversato le maggiori trasformazioni industriali, sociali, culturali del paese, era un osservatorio privilegiato per chi volesse sperimentare i levigati vantaggi della “società del benessere”, ma anche le contraddizioni che il miracolo aveva consegnato alla seconda metà degli anni Sessanta (Badino 2012): uno sviluppo economico disordinato e casuale, fondato sull'esportazione a prezzi competitivi di prodotti a medio-basso contenuto tecnologico, sul lavoro modestamente retribuito di masse poco istruite e poco qualificate (Giannetti 1998; Bertola e Sestito 2011; Bertola e Sestito 2013, 345-76)³; una politica, quella centrista degli anni Cinquanta, che nella contrazione dei salari individuava uno dei meccanismi di salvaguardia dell'industrializzazione nazionale; la sperequazione, notevole se non notevolissima, tra chi era riuscito a giovare del boom e chi,

¹ Sulla cronistoria delle occupazioni in scuole e università italiane, M.T. Torre Rossi (1969), Bobbio (1967), 56-63, *Il movimento studentesco a Roma: esperienze ed obiettivi* (1968), 101-25, *Cronaca di otto mesi di lotta studentesca a Napoli (Dicembre 1967-Luglio 1968)* (1968), 83-106 e Flores e de Bernardi (1998), 204-19.

² Un altro polo discorsivo, tangente in alcuni casi ma non sempre rispetto a quello che sarà trattato in questo articolo, inerisce a chi aveva, come punto di riferimento, il *Manifesto per un'Università Negativa* elaborato nel 1967 dagli allora studenti in Sociologia Renato Curcio – in seguito tra i fondatori delle Br – e Mauro Rostagno – che avrebbe invece militato in Lotta Continua e le *Tesi della Sapienza*, scritte durante l'occupazione dell'Università di Pisa: *Le Tesi della Sapienza* (1968), 24-30.

³ Un punto di vista particolarmente stringente e “a caldo” sul tema è fornito da Zorzoli (1967), 4.

di quest' aumentata ricchezza, ne aveva goduto solo in minima parte (Crainz 2005, 26).

Erano problemi a cui si stavano sommando quelli maturati negli anni Sessanta. Tra questi, proporzioni rilevanti stava assumendo la crescente inquietudine di un segmento sociale – quello operaio –, che, ormai composto da schiere inconsapevoli, dalla loro postazione nelle catene di montaggio, delle fattezze del prodotto finale, si mostrava disilluso verso un lavoro avaro di soddisfazioni intellettuali e disaffezionato a sindacati di cui non condivideva le strategie di accomodamento (Ventrone 2012, 35-42): lavoratori giovani ed emigrati dal Meridione, che, come si erano accorti i redattori di «Quaderni rossi», rivendicavano un futuro dove fosse possibile, per ognuno di loro, sviluppare maggiormente la propria soggettività (Ventrone 2012, 43-50, 59-65); senza parlare delle delusioni innescate dal centro-sinistra e dal suo fallimento nel riformare una struttura statale sempre più obsoleta e sempre meno adeguata a una realtà in trasformazione (Ginsborg 1995, 380-83; Breschi 2008 33-65; Balestrini e Moroni 1988, 134-36). Già il movimento beatnik e la corrente pacifista dell'Onda Verde avevano per questi motivi eletto Milano a loro centro propulsore, dando espressione a temi destinati a un solido futuro: il libertarismo, il cosmopolitismo e il rifiuto *in toto* verso una società del benessere che sembrava esigere, in cambio della sicurezza economica, libertà personale e autonomia, tutte questioni che nell'irregolarità delle pubblicazioni di *Mondo Beat* trovavano una prima, singolare, sistemazione (Balestrini e Moroni 1988, 103-09, 115-16; *Metodologia provocatoria dell'Onda Verde* 1967, 3; *Ma chi sono?* 1967, 9; Ohm 1969, 2-6). Erano motivi di scontento che ben poco avevano in comune con gli usuali terreni di lotta della classe operaia e che in molti commentatori maturavano la convinzione che a sovvertire il sistema sarebbero stati i giovani, con il loro disagio verso la società del miracolo, e non la classe proletaria, percepita come economicamente e socialmente soddisfatta (Tolomelli 2016, 40)⁴. «La società libera» scriveva sul numero zero Agor,

consente una libertà condizionata, che è poi la forma più scaltra di schiavitù, perché lo schiavo non sa di essere tale. Infatti le scelte castrate, con la loro falsa libertà, diventano l'orizzonte inevitabile della nostra vita, gli strumenti che non si può fare a meno di utilizzare: la loro ineluttabilità forma (deforma) il carattere di chi si crede “libero” di usarle. Si instaura così una passività di comportamenti, una soggiacenza a ciò che è stato già deciso: la conclusione è che non si pensa più ma ci si consegna mani e piedi alle decisioni della società (Agor 1967, 3).

Molti dei disagi si riversarono sulla scuola⁵, dove cospicue erano le eredità – poche

⁴ «Nelle società industrializzate l'aspirazione del proletariato (operaio o contadino) è assai più spesso quello di raggiungere un modello di vita borghese che quella di sovvertire l'ordine costituito. Tale atteggiamento è stato incoraggiato da una politica di tipo socialdemocratico o riformista che ha condotto all'attuale società dei consumi». *Scheda n° 1: Meccanismi di conservazione sociale che agiscono sui giovani* 1967: 1.

⁵ Merita a questo proposito prestare attenzione a come, sul primo numero autorizzato di «Mondo Beat», Renzo Freschi descriveva la sua esperienza scolastica: «Ora solo l'indifferenza della giornaliera monotonia, ora la rabbia di sopportare questa ineducazione alla vera vita, questo insegnamento che ti fa bravo uomo di merda per cui il professore ha sempre ragione oppure bravo alunno che vede solo rosa rosae. [...] Devi solo sempre tacere oppure blaterare almeno da 6 (sufficiente...per vivere?) e devi far presto a fuggire quando “il periodo di preparazione alla società” è finito, ma ormai sei cretino e tu non sai se sei tu o Cicerone o Napoleone o Alessandro Manzoni e radice quadrata di buon-uomo-con-vita-onesta-assicurata» (Freschi 1967, 2).

scientemente attuate, molte passivamente subite – lasciate dal centro-sinistra: nella scuola media, da poco unificata; in quella secondaria di secondo grado, trasformata non in virtù di un pianificato intervento legislativo, ma sotto la sferza dell'inedita e caotica ondata di iscrizioni con cui la classe medio-bassa cercava la sua via per la mobilità sociale (Galfré 2017, 189-95; Ragazzini 2011, 167; Breschi 2008, 173-75 Oliviero 2007, 49-50). Una strada fino ad allora garantita dal titolo di studio ma che proprio in quegli anni si incrinava, si sfaldava e si sbriciolava sotto le sferzate della “congiuntura” e di un mercato del lavoro che, dopo aver sfiorato la piena occupazione nei primi anni Sessanta, esibiva adesso tutti i difetti di un sistema povero di lavori qualificati, ma ricco, nelle sue sacche di sotto-occupazione e disoccupazione intellettuale, di promesse non mantenute (Tolomelli 2008, 25-6; Barbagli 1976, 342-51; Alberti 2016, 155-61).

Fenditure e crepe della società del miracolo in cui trovavano spazio le riflessioni di chi, nel corso dei propri studi, cominciava a dubitare della loro utilità professionale, personale, culturale:

La società che ingloba a poco a poco i giovani [...], questo organismo economico in cui tra poco entreremo, la macchina cioè della quale sia preparati a diventare uno dei tanti ingranaggi, [...] contrasta con i principi e le aspirazioni che un giovane dovrebbe vivere (Jucker 1964a, 5)

scriveva ad esempio già nel 1964 l'allora pariniano Lodovico Jucker su «La Zanzara». Ancora più icastica, due anni dopo, era stata Giuditta Pieti dalle colonne de «Il Giacobino», rivista nata con l'intento di unificare le energie degli studenti medi milanesi dopo le manifestazioni seguite al cosiddetto “scandalo de La Zanzara” (Nozzoli e Paoletti 1966; Crainz 2005, 205-07):

Quando, in corrispondenza alle proprie esperienze scolastiche, e alla propria evoluzione intellettuale, gli studenti cominciano a porsi il problema di un loro inserimento, più o meno prossimo, nel contesto sociale produttivo, spesso si accorgono che questo non corrisponde in alcun modo alle loro esigenze. Il rendersi conto che la situazione attuale della società ostacola l'esplicarsi delle capacità di quei giovani [...], porta coloro che sono più sensibili a questa istanza, a chiedersi cosa si può fare, come ci si può opporre a un inglobamento entro schemi precostituiti per non correre il rischio di diventare degli elementi facilmente sostituibili di un ingranaggio (Pieti 1966, 5).

Patente e palpabile, il disagio dei giovani di ceto medio e medio-alto di fronte a una società che sembrava barattare l'originalità del singolo con stabilità e sicurezza sociale divenne una costante nelle rivendicazioni sessantottine (Niccolai 1998, 146). Notevole, per la costituzione di questo orizzonte di senso, era stata l'influenza di due testi su tutti. Il quadro delineato ne *L'uomo a una dimensione* da Marcuse, dominato da una società che, intenta a sradicare le dimensioni della critica e del dissenso, blandisce e omologa le masse con i tangibili vantaggi del *welfare* e del progresso, costituì lo sfondo ideologico della protesta studentesca con la sua enfasi sul «Soggetto», sull'individuo a più dimensioni che la società del miracolo ingabbiava e mutilava (Marcuse 1967, 15-6, 96, 248, 250-55).

Ma un'altra diade prevaleva ancora, e le sue radici, questa volta, erano tutte italia-

ne: quella tra apocalittici e integrati, reduce non tanto da una lettura attenta dell'omonimo volume di Umberto Eco, quanto dal dibattito che sui giornali quel saggio scatenò (Eco 2011; Cogo 2010, 51-62, 181-82). E che la fonte in questo caso non fossero tanto le tesi del giovane studioso quanto le suggestioni evocate dai due termini era dimostrato dalla torsione semantica (ma logicamente comprensibile) a cui entrambe le definizioni andarono incontro: estimatori ottimistici dei benefici della cultura di massa, forse un po' troppo acritici, ma genuini e in ogni caso emendabili, gli "integrati" divennero il simbolo dell'individuo ingabbiato dal sistema, stolidamente soddisfatto del progresso sociale e dimentico delle sue potenzialità, analogo ai liceali di Giuditta Pieti che

non si rendono conto, nella maggior parte dei casi, (che) ciò che li differenzierà dagli altri [...] non sarà che un'etichetta esteriore, ideata dalla classe dominante per lusingare l'amor proprio di coloro che, in realtà, diventeranno solo degli integrati di lusso (Pieti 1966, 5).

*Tra le crepe della "società del benessere": il Soggetto
contro l'irreggimentazione culturale*

Onda Verde, Beat, libertarismo, individualismo: erano queste le eredità che i primi mesi del 1967 consegnarono ai movimenti studenteschi del 1967-68 e che in esso incontrarono una diversa, per quanto coerente, sistemazione teorica (Ventrone 2012, 118). La dimensione puramente individuale della fuga dalla società venne sostituita dalla mobilitazione attiva, da una visione che ambiva a spiegare, "organicamente", problematiche sociali, culturali ed economiche (Filippini 1968, 1), e la cui prossimità culturale al "maggio francese" non può trovare spiegazione in meri processi di comunicazione e influenza (Tolomelli 2008, 60-1; Flores d'Arcais 1968).

Prime a esserne investite in ordine temporale e argomentativo furono scuole e università. Denudate dalle loro promesse di progresso e di riscatto, queste ultime rivelarono ai sessantottini il volto ferino di un'istituzione autoritaria, immersa in un sistema di istituzioni consimili (ospedali, manicomi, apparato repressivo, carceri, famiglia) e diretta a omologare l'individuo sulle tracce di una doppia irreggimentazione (Torre Rossi 1969, 166-69; Althusser 2004, 11-2; Basaglia 1978; Asquer 2010; Babini 2009, 177-218; 241-80; Lasagno 2012, 76-99; De Vito 2010). Irreggimentazione culturale, con la mortificazione di ogni libero e originale sviluppo del singolo, da un lato. E irreggimentazione sociale, segnata dalla predestinazione (salvo rare eccezioni ritenute anch'esse organiche al sistema) a ricoprire un determinato ruolo sociale, dall'altro (Viale 1968, 3).

«L'unica cosa utile "per la vita" che si può imparare a scuola è» sentenziava Stefano Magistretti su «La Zanzara» nel 1965 «come *non* ci si può fare una cultura» (Magistretti 1965b, 7; corsivo nel testo). Avulsa, «disumanizzante», obsoleta, incurante delle esigenze e dei problemi di ogni singolo studente in quanto tale (*Il nostro impegno* 1966, 1; Torre Rossi 1966, 2; Torre Rossi 1969, 73): la cultura della "scuola di massa"

era accusata di produrre un “uomo-automa”, funzionale alle esigenze dell’ autorità, del mercato (ma non sempre⁶) e del sistema sociale. Proprio la riduzione dell’ uomo a una macchina, o a sue parti, ricorreva con insistente continuità in tutti i documenti studenteschi e sessantottini: gli uomini addomesticati dalla società del benessere e dalle sue istituzioni erano «bulloni [...] anonimi e facilmente sostituibili» (Pieti 1966, 5) per Giuditta Pieti, «rotelline acritiche» (Torre Rossi 1969, 117) per i futuri maestri trentini; financo la stessa scuola era, per gli studenti milanesi, «parte di una grande macchina» (Torre Rossi 1969, 74). Introdotta nei primi anni Sessanta da una letteratura tecnocratica vicina al centro-sinistra, questa metafora si caricava, nel ribaltare la precedente convinzione della neutralità del progresso scientifico, di un significato ben diverso da quello iniziale (Ventrone 2012, 59-64; Mangano e Schina 1998, 40); un’ accezione che, sulla scia del marxismo critico di Raniero Panzieri e dei «Quaderni rossi», si ricollegava alla problematica visione del progresso elaborata dalla Scuola di Francoforte – a quella di Marcuse in primo luogo, ma anche e soprattutto, pur attraverso intermediazioni terze, alla *Dialettica dell’ Illuminismo* di Horkheimer e Adorno (Mangano e Schina 1998, 100; Marcuse 1967, 15-8; Horkheimer e Adorno 1974, 12, 44; Pianciola 1967, 68-83)⁷.

La critica al risultato del processo giustificava la ricerca e la valutazione dei suoi fattori scatenanti. Primi a passare al vaglio furono i contesti di trasmissione della cultura: la scuola e l’ università. Da Gentile alla “congiuntura”, molti cambiamenti sociali erano intervenuti, ma ben poco era mutato nei programmi, nel modo di spiegarli, nell’ esercizio e nella concezione dell’ autorità (Galfrè 2017, 189-95; Montino 2005, 179-227)⁸. A un primo livello la contestazione riguardava perciò le pratiche e le modalità di trasmissione dell’ insegnamento: il contesto imbolsito della lezione cattedratica, l’ incessante ritmo delle interrogazioni e degli esami, i compiti a casa a cui – come nel caso degli istituti tecnici e professionali – si aggiungevano le sei-sette ore di lezioni giornalieri (Torre Rossi 1969, 34-5, 89, 113-14).

Esisteva però un secondo livello di contestazione.

⁶ Nei documenti e negli articoli, tuttavia, la questione della consonanza tra formazione ricevuta e richieste del mercato non è oggetto di una valutazione concorde: la formazione scolastica è vista come meccanicamente propedeutica alle esigenze dell’ industria in *Il nostro impegno* (1966) e M.T. Torre Rossi (che però, essendo all’ epoca una cinquantenne docente di ruolo del Liceo Parini, non si ritrovava direttamente interessata, come invece accadeva agli studenti medi e universitari, a una ricerca attiva di un posto di lavoro), *Introduzione al dibattito* cit., ma ugualmente (se non di più) presenti erano le posizioni di chi denunciava un mancato collegamento tra scuola e mercato del lavoro, come si può vedere in *supra*. Più che nella diffusione di conoscenze specialistiche effettivamente impiegabili in un futuro lavorativo (quindi il saper fare), tuttavia, era nella formazione di una *forma mentis* funzionale alle richieste del padronato e della dirigenza (dunque il saper essere) che il movimento ravvisava il ruolo sociale della formazione scolastica.

⁷ Posizioni simili sono ravvisabili anche ne «La città futura», organo della F.G.C.I. di Achille Occhetto: Cini 1965, 8-9; Terzi 1965, 40-3. Che la conoscenza di molti scritti (anche dei più importanti) della Scuola di Francoforte giungesse mediata da letture e interpretazioni è testimoniato in Viale (1968, 15) che narra come i partecipanti al contro-corso “Psicanalisi e repressione” abbiano deciso di non leggere il saggio ma di limitarsi ad ascoltare una breve relazione di Cesare Pianciola (autore, del resto, del succitato articolo pubblicato su «Quaderni Piacentini» pochi mesi prima).

⁸ L’ impermeabilità di professori e professoressa ai mutamenti socio-economici del miracolo e dell’ avvento della scuola di massa sono stati documentati nell’ ormai classico Barbagli e Dei (1969).

Gli orari di lezione molto pesanti – scrivevano infatti gli studenti torinesi –, i compiti a casa [...], le interrogazioni e gli esami che sembrano indovinelli o interrogatori polizieschi, la disciplina oppressiva che vige dappertutto, le umiliazioni continue cui gli studenti devono sottostare di fronte ai professori, la mancanza di dibattito, di discussione, di luoghi di incontro fra gli studenti, lo studio mnemonico di pagine e pagine di materie inutili che verranno dimenticate il giorno dopo l'interrogazione o l'esame, tutte queste cose non sono caratteristiche secondarie o elementi di arretratezza, sono l'essenza stessa della scuola (Torre Rossi 1969, 31).

Esisteva dunque un secondo livello di contestazione, che investiva direttamente il concetto di programma, l'autorità che la elaborava e quella che la impartiva – quella dell'insegnante, un'autorità di rango minore, anch'essa soggetta ai meccanismi della macchina ministeriale e verso cui abbondavano, all'interno della contestazione, i richiami a unirsi alla lotta⁹. Chi aveva approvato i programmi? Chi riteneva che fossero ancora validi dopo aver attraversato indenni regimi, guerre e presidenti della repubblica? Su quali basi era avvenuta questa decisione? Giunti a questo stadio, il problema cominciava ad esulare dalle mere problematiche didattiche per toccare tanto il ruolo e l'autorità dei docenti quanto la struttura del *cursus studiorum*, ritenuto inadatto a formare un cittadino critico e consapevole perché nato da un'imposizione ministeriale e privo, per ciò stesso, di legittimazione dal basso (Torre Rossi 1969, 32, 63, 74)¹⁰.

Sembra quasi che le nostre materie siano state scelte non per la loro effettiva utilità, bensì in quanto ottimi cimenti intellettuali, semplici campi di battaglia per la mente. Non conta affatto se queste siano o no utili, siano o no attuali. Prendiamo una materia interessantissima come dovrebbe essere la geografia. [...] Colui che la studia invece di apprendere nuovi usi e costumi [...] cade, come d'altronde nelle altre materie, nel più arido nozionismo.

Il miglior voto andrà a colui che avrà elencato il maggior numero di città del Sudafrica, o chi avrà specificato la densità di popolazione esatta dell'India o chi avrà precisato quante tonnellate di cacao esporta il Ghana annualmente.

A cosa serve tutto ciò, quando non si sa che in quelle città sudafricane i negri non hanno libertà di domicilio o di circolazione, che nell'India 5 milioni di persone ogni anno muoiono di fame, che l'economia del Ghana, nonostante l'esportazione del prezioso prodotto, a causa delle ingiuste relazioni commerciali internazionali, rimarrà fallimentare? (*a.a.a. Cercasi un fine per la scuola* 1967, 16).

Dal contesto di trasmissione, la critica risaliva quindi al contenuto impartito: la cultura, o meglio, quella che nelle aule scolastiche era considerata cultura. La cultura dei licei, giudicata obsoleta, anacronistica e inutile alla comprensione della contemporaneità (Magistretti 1965, 7; Torre Rossi 1969, 65, 115); quella degli istituti tecnici

⁹ Questo discorso valeva soprattutto per i docenti di scuola media inferiore e quelli di scuola media superiore, considerati sia nella loro valenza di autorità investiti di potere oppressivo sia in quella di figure esse stesse oppresse da un sistema che non consente loro di muoversi con agio entro i tantaliani limiti del programma. Cfr. Torre Rossi 1969, 31-3; *Aspettando che crolli* 1968, 7.

¹⁰ Dubbi sull'attualità dei programmi di studio erano espressi, in altra sede e con altro linguaggio, anche in Macciocco 1967, 3.

e professionali, bollata come grettamente “utilitaristica”, dettata dai *desiderata* delle aziende e utile solo a forgiare «robot umani» (Torre Rossi 1969, 65; Torre Rossi 1966, 2; Gatta e Martini 1968, 5; *Più potere agli studenti, maggiore democrazia nella scuola e nella società* 1968, 1); quella universitaria, nella cui parcellizzazione e settorializzazione il movimento sessantottino additava un piano di contenimento per ogni potenziale eversione (*Università '68* 1968, 20): tutte, pur nelle loro differenze, accusate di agire come strumento d’oppressione del sistema sociale sulle sue componenti, di mirare unicamente all’acquiescenza e all’integrazione del singolo, di essere funzionali al mero benessere della grande macchina economica e statale (Torre Rossi 1969, 73, 123, 163). «*La scuola e l’università italiana* insegnano soprattutto agli studenti a inserirsi nel mondo del lavoro in posizione subordinata, accettando ed eseguendo gli ordini che vengono dall’alto» (Torre Rossi 1969, 31; corsivo nel testo), sentenziavano gli studenti milanesi, inaugurando un discorso successivamente approfondito dai genovesi Daniele Panella e Francesco Joffe:

La strategia della società del benessere introduce anche nella scuola quella mentalità amorfa e malleabile che sotto una apparente pretesa di scientificità e tecnicismo, si risolve nel neutralismo agnostico del tecnico, privo della capacità di comprendere il significato del processo produttivo in cui è inserito, e quindi della capacità di contestarlo (Torre Rossi 1969, 124).

Dalle aule scolastiche alla società il passo era breve, e la contestazione finiva per travolgere *in toto* il concetto allora “legittimo” di cultura, esibendone i limiti sociologici e le sue caratteristiche oppressive – non solo nei confronti delle classi medio basse e della loro cultura “subalterna”, ma anche nei confronti degli stessi appartenenti agli strati sociali più alti, che, nel tentativo di accondiscendere a questa cultura, finivano per rinunciare a brani importanti della loro personalità (Torre Rossi 1969, 66, 172-73; Gatta e Martini 1968, 7). La rinuncia dei manifestanti di Torino a servirsi dei libri per l’organizzazione dei contro-corsi, scelta rivendicata da Viale perché «i libri sono almeno altrettanto autoritari dei docenti», e che poteva condurre fino allo sfascio dei volumi e alla loro distribuzione in quinterni alla folla, ben esprimeva la portata di questo rifiuto (Viale 1968, 16).

La polemica contro quello che l’allora studente di economia definiva «il culto del libro» era un portato vistoso di un’urgenza, quella «di spezzare l’isolamento della cultura accademica dai problemi politici che travagliano la nostra società» (Viale 1968, 14), e di una ricerca, quella di un intellettuale a contatto con la contemporaneità e con le masse, che partiva da lontano. Numerosi e plurali erano gli echi raccolti: quelli dei social-liberali della Scuola di Francoforte, innanzitutto (Donaggio 2005, 44-50); ma soprattutto quelli dell’esperienza italiana della “sinistra critica” che, sotto l’egida dei «Quaderni rossi», era scesa nelle fabbriche, incentrando sugli operai inchieste e riflessioni (Pianciola 2014; Breschi 2008, 99-122)¹¹; anche le suggestioni, provenienti dalla Rivoluzione culturale cinese, di una nuova figura di intellettuale prossima alle esigenze

¹¹ Che la questione del ruolo dell’intellettuale nella società fosse sentita in tutta la sua coerenza è rintracciabile in articoli come Petruccioli (1964a), 1-22 e *Università 68* (1968), 22.

e ai bisogni delle masse¹² giocavano un ruolo nello spronare studenti e universitari a domandarsi quali elementi accomunassero la lotta operaia alla loro e su quali basi edificare una sinergia d'intenti coerente e concreta (Progetto di tesi elaborato dagli universitari 1968, 89; Tolomelli 2016, 65-7)¹³. E tutto ciò senza dimenticare quanto l'aumento della popolazione studentesca e universitaria, nel diversificarne radici e provenienze familiari, avesse inciso sulle auto-rappresentazioni di un corpo sociale la cui agiatezza economica non poteva più considerarsi scontata (Sul rapporto operai-studenti 1968, 1). Non erano però transitate senza polemiche le tesi con cui gli universitari pisani rivendicavano la prossimità degli studenti, «forza lavoro in fase di qualificazione» (Progetto di tesi 1968, 89; De Franceschi 2018, 153-54), agli operai: scarso successo aveva riscosso tra liceali e universitari (ma non tra gli iscritti agli istituti, che l'avevano invece abbracciata con convinzione [Torre Rossi 1969, 149, 179, 181]) quell'espressione polemica che, se da un punto di vista terminologico guardava alla neonata economia della conoscenza e al suo concetto di "capitale umano", lo immetteva tuttavia in un contesto che ne ribaltava significato e utilizzo¹⁴. Se una prossimità esisteva, argomentavano alcuni liceali pisani in cerca di uno spazio rivendicativo comune, non era di natura economico-sociale quanto di carattere cultural-esistenziale¹⁵:

Lo studente – argomentavano infatti i liceali pisani – sente le mutilazioni culturali, le limitazioni alla sua capacità di pensare ed agire alla stessa maniera in cui l'operaio sente la sua l'alienazione del suo lavoro e la violenza del suo sfruttamento, soprattutto per quanto riguarda le mutilazioni e le imposizioni che subisce la sua capacità di azione come individuo inserito in una società (Sul rapporto studenti-operai 1968, 6).

Diverse soluzioni, nel breve come nel lungo termine, erano prospettate. Per il breve termine lo sguardo era rivolto all'esperienza dei contro-corsi, mutuati dal contesto tedesco – dove prefiguravano peraltro la più vasta e pervasiva esperienza della contro-università – sperimentati nel 1967 dal movimento studentesco dell'Università di Torino e poi replicati, sia nella struttura sia nei contenuti, in istituti e facoltà occupati (Viale 1968, 14-7; Rossanda 1968, 82-90)¹⁶. Momento di dialogo e di confronto estraneo

¹² Per ragioni di spazio non è possibile affrontare in questa sede la complessa e delicata questione del maioismo in Italia. Sulla diffusione e la ricezione delle dottrine del comunismo cinese e della Rivoluzione culturale cinese basti ricordare qui il lavoro effettuato fin dai primi anni Sessanta dalle Edizioni Oriente e dal periodico «Vento dell'Est»; cfr. anche Ciabatti (1966), 53-65, Masi (1967), 4-22 e Niccolai (1998), 65-89, 134-60.

¹³ A questo riguardo interessantissimo è il numero unico, pubblicato nel maggio 1968, di «Avanguardia edile», rivista romana che intendeva presentarsi come il punto d'incontro tra la protesta studentesca e quella degli operai edili. Il settore edile, dopo aver conosciuto uno sviluppo impetuoso tra la fine degli anni Cinquanta e i primi anni Sessanta, era stato tra i primi a entrare in occasione della "congiuntura", dando luogo a fibrillazioni e proteste destinate a saldarsi con il movimento studentesco. Cfr. Corsivieri (1965), 11-2. In un altro contesto – quello della contestazione cattolica del Piemonte – il crescente interesse verso la condizione operaia sfociò in una serie di dossier e ricerche pubblicate sui numeri 6, 7 e 9 de «La XXV ora».

¹⁴ Il concetto di "capitale umano", introdotto nel 1961 da T.W. Schultz, si era velocemente imposto nella letteratura economica come variabile in grado di spiegare l'impatto esercitato dall'istruzione e dalla formazione professionale sulla crescita economica: cfr. Schultz, (1961), 1-17, Nelson and Phelps (1966), 69-75 e Becker (1998).

¹⁵ Cfr. la polemica della componente napoletana: Università '68 (1968), 19-20.

¹⁶ A Torino nel 1967 furono organizzati contro-corsi sui seguenti temi: il Vietnam; Psicoanalisi e repressione; Filosofia della scienza (da cui poi si staccò un secondo gruppo fautore di un contro-corso di Sociologia della scienza); Scuola e società: Viale (1968), 15-7; Torre Rossi (1969), 77, 88, 96-7. Il contro-corso sul rapporto tra scuola e società

ed esterno alle consuete logiche scolastiche e accademiche, tentativo di costruzione di un sapere culturale vivo e concreto, il contro-corso costituiva il primo passo verso un modello di didattica nuova (vicino, secondo quanto auspicava una certa parte del movimento, al collaudato modello del seminario) quanto, per un altro verso, il contesto entro cui delineare questa stessa (Oliva e Rendi 1969, 145-48).

Autonomia e flessibilità erano i cardini su cui, in questo ambito, si addensavano le proposte più articolate. Se nei documenti più vicini ai sindacati e alle organizzazioni di sinistra la sensibilità per le disuguaglianze sociali ed economiche trovava espressione nella richiesta del tempo pieno, nell'estensione dell'obbligo scolastico a sedici anni e in una riforma delle scuole medie superiori che davvero posticipasse la scelta professionale (*Bozza di carta rivendicativa dell'Unione studenti medi* 1969, 6), in quelli nati dai licei erano autogoverno e personalizzazione del *curriculum* gli obiettivi da raggiungere. Anche il tempo pieno trovava la sua giustificazione non tanto e non solo per questioni di giustizia sociale, quanto per consentire agli studenti di poter concentrare la loro attenzione su quei temi di attualità e di critica sociale che l'insegnamento tradizionale non contemplava (Torre Rossi 1969, 67, 76-80). Rilevante era dunque il desiderio di un controllo effettivo e di personalizzazione dell'istruzione, ovvero di poterne piegare contorni e modalità di espressione secondo le esigenze del singolo, di ogni singolo in quanto tale – e ciò a prescindere dalla componente sociale, culturale o generazionale di appartenenza.

Tra le crepe della “società del benessere”: il Soggetto contro l'irreggimentazione sociale

Irreggimentazione culturale, abbiamo detto. Ma, per quale scopo? Per quello dell'irreggimentazione sociale, concetto che qui entra in gioco con tutte le sue valenze poliedriche e contraddittorie. «La scuola selezionava ieri, seleziona oggi e selezionerà anche domani» scriveva ad esempio, nel 1972, una studentessa dell'istituto magistrale di Vercelli. E continuava, probabilmente ispirata da una recente lettura di *Lettera a una professoressa* (Roghi 2017, 133-40):

Le vittime di questa scuola sono sempre i figli degli operai, dei contadini, dei lavoratori con poche possibilità economiche. Essi devono studiare cose completamente al di fuori della vita e del lavoro dei genitori. Si chiede loro di scrivere e di parlare in italiano perfetto, quando in casa tutti parlano dialetto. Vengono coperti di brutti voti, vengono rimandati a ottobre, quando i genitori non hanno i soldi per pagare le loro lezioni (Anna Libera 1972, 2).

Rare erano però descrizioni così particolareggiate e concrete della selezione scolastica. Abbondavano invece, in volantini e manifesti in cerca di concisione e brevità, le formule assertorie.

fu riproposto in numerosi altri contesti: cfr. a titolo esemplificativo Il Bo' 1968, 10-1; Torre Rossi 72, 117 (dove sono riportati alcuni esempi di contro-corsi effettuati a Milano e Trento); *Controsuola, un'esperienza del Movimento studentesco* (1968), 10.

La nostra scuola rispecchia nel suo funzionamento la divisione in classi esistente nella società italiana – scriveva ad esempio nel 1968 un gruppo di studenti pratesi – infatti le sue strutture sono tali da effettuare una profonda selezione tra gli studenti, non in base alle loro effettive capacità, ma in base alla loro estrazione sociale, in modo che coloro che appartengono alle classi più povere sono sistematicamente esclusi dai più alti gradi di istruzione (Gatta e Martini 1968, 2).

Più dettagliate erano le relazioni prodotte dalle commissioni di studio dei controcorsi. Dati e statistiche alla mano, le analisi socio-economiche restituivano un quadro già noto a molti osservatori dei primi anni Sessanta – senza dubbio ai redattori del periodico «La città futura» della FGCI (Federazione della Gioventù Comunista Italiana) e a un giovane Walter Tobagi, che nel 1965 contò solo due figli di operai tra le nuove matricole del Liceo Parini (Petruccioli 1965a, 23-6; Tobagi 1964a, 5) –, ma che risaltò in tutta la sua crudezza solo con *Lettera a una professoressa*: un quadro in cui solo il 2,6% dei figli di operai e contadini, ma la totalità unanime dei figli di dirigenti, notai, ingegneri e avvocati conseguiva il diploma¹⁷; in cui elementi meritevoli, ma poveri, erano costretti a interrompere gli studi o a dirottarli verso scuole medie superiori dotate di uno sbocco professionale immediato (*Le riforme nella scuola* 1968; Torre Rossi 1969, 135); in cui numerose concause di natura economica (non meramente i costi vivi dell'abbonamento ai mezzi di trasporto, dei libri, della cancelleria, quanto soprattutto il costo-opportunità dettato dall'assenza di un salario in un nucleo familiare) e culturale si intrecciavano nel decretare un fallimento formativo certo non dovuto a lacune intellettive (Torre Rossi 1969, 66). «La causa» affermavano i liceali del Parini occupato,

consiste nel fatto che la nostra scuola non tiene in nessun conto dell'oggettiva diversità della formazione culturale derivata ai figli degli operai e dei borghesi dalle condizioni ambientali in cui vivono. I figli della borghesia che in tutta la vita familiare si trovano a contatto con una cultura che quasi coincide con la loro mentalità [...], acquistano dalle condizioni d'ambiente una immediata superiorità sulla media dei figli degli operai e dei contadini che nella vita domestica trovano più facilmente inciampi e ostacoli, che non aiuti e incoraggiamenti (Torre Rossi 1969, 73).

Una situazione radicata e pervasiva, che la politica del centro-sinistra sembrava sanzionare con il Piano Gui: il mancato decentramento della struttura scolastica, l'assenza di meccanismi di autogoverno, l'accento gentiliano sulla preminenza della cultura umanistica, l'introduzione del diploma universitario accanto alla laurea trasformarono il progetto di riforma del Ministro Luigi Gui nel primo obiettivo politico della lotta studentesca e universitaria, che a esso imputava l'avallo a una concezione della scuola sclerotica, grettamente tecnocratica e classista [Gabusi 2010, 265-68; 272-73, 281-82]¹⁸.

¹⁷ Cfr. *Documento del gruppo di studio "Scuola e società"* adesso in Torre Rossi (1969), 72, che riporta dati relativi all'a.s. 1964-65.

¹⁸ Sul Piano Gui, giunto alla Camera come dl. 2314/1965, in discussione nel corso delle proteste studentesche e rapidamente cassato da un Parlamento messo alle strette dalla crescente contestazione, Galfrè (2017), 159-66. Sulle reazioni sollevate dal Piano, cfr. a titolo esemplificativo Petruccioli (1965°); Università '68 (1968), 30; Gori (1968), 2; Il Bo' (1968), 7, 13; Torre Rossi (1969), 30, 66; Negrello (2000), 251.

Ma l'influenza delle cause ambientali non si limitava a incidere sul mancato conseguimento di diploma e laurea. Il capitale familiare di conoscenze, relazioni e *savoir faire* influiva anche e soprattutto dopo, a titolo conseguito, e divideva le sorti dei figli dell'élite da chi invece era destinato, pur a parità (se non a eccesso) di lavoro e di fatica, a divenire il «bullone d'oro» (Pieti 1966, 5) dell'Italia del miracolo, con modalità efficacemente descritte in uno dei testi chiave della contestazione universitaria, *Contro l'università* di Guido Viale:

Neppure quelli che arrivano alla laurea sono tutti uguali. All'interno della élite che va all'università si crea un élite ancora più ristretta. Lo stesso meccanismo della frequenza e degli esami, sul quale è congegnata tutta l'Università, è fatto apposta per produrre questa ulteriore discriminazione. Soltanto un numero limitato di studenti può permettersi di perdere il suo tempo ad ascoltare le lezioni dei professori senza essere pagati o senza trarne alcun vantaggio. [...] Non ci rimettono molto sul piano della preparazione, ma così facendo ci rimettono gli esami. [...] Intanto i ragazzi di buona famiglia, che sono stati abituati fin da piccoli a credere nella scienza e nell'ambizione, vanno avanti (Viale 1968, 5).

Emblematica a questo proposito diventava la condizione – già al centro di lotte per la conquista di permessi lavorativi e di migliori condizioni di trasporto (Cazzola 1965, 4; Torre Rossi 99-103, 168) – dello studente lavoratore: doppiamente sfruttato in quanto studente di una classe sociale medio-bassa e in quanto lavoratore sottoccupato e mal remunerato, lo studente-lavoratore sembrava costretto, per ambire a uno scampolo di mobilità sociale, a introiettare la cultura oppressiva delle classi dominanti, a dimenticare quella familiare – perché «la cultura imposta è cultura di classe, cioè cultura della borghesia» (*La scuola serve a qualcosa* 1968, 10) – e quindi a perdere se stesso (Viale 1968, 6-7). Sono aspetti della personalità culturale e sociale che trovavano espressione soprattutto nella contestazione cattolica, come quella che risuonava, insieme a una critica all'individualismo di impostazione donmilaniana ma inedita nel paesaggio ideologico sessantottino, nel periodico piemontese «La XXV ora» (Santagata 2016, 177-82; 187-88):

Di fronte alla reazione e al disinteresse degli studenti per i metodi autoritari e i contenuti archeologici si creano degli interessi artificiali. Il voto per esempio rappresenta l'incentivo materiale ad imbevversarsi meglio l'ideologia borghese.

Tutto preso da quest'ansia arrivistica, lo studente taglia i ponti con gli altri e si chiude nel più grezzo individualismo. Scopo dello studio è far bella figura ed emergere sugli altri, non formare la propria personalità (*La scuola serve a qualcosa* 1968, 11).

Ritorna qui il tema della cultura come strumento oppressivo delle classi medio-basse. Ma, a eccezione del trimestrale gestito dai giovani cattolici di Pinerolo, era una critica che, più che concentrarsi sul processo di selezione in sé, si concentrava su quel determinato mezzo di selezione, additato come portato ingiusto, sclerotico e inefficiente di una società che, nel proteggere gerarchie già costituite, non garantiva la compiuta valorizzazione all'individuo veramente capace: «Nel mondo scolastico si fa strada colui che ha possibilità finanziarie, anche se manca di capacità intellettive»

sentenziavano non a caso alcuni studenti romani (*A un giovane di un istituto* 1968, 7).

Cambiavano dunque obiettivi e scopi della lotta alle “classi dominanti” e alla “società borghese” (Viale 1968, 2-3). A essere rivendicate non erano tanto condizioni sociali ed economiche meno precarie – l’uguaglianza sociale, per intendersi – quanto l’uguaglianza nelle opportunità di partenza: un ideale che, pur essendo tradizionalmente condiviso dalle correnti liberiste, in quel contesto ben si inseriva in un orizzonte che mirava al riscatto dei singoli dalle istituzioni rassicuranti, ma oppressive, della “società del benessere” (*Neocapitalismo: tentativo di un’analisi* 1968, 11; *Scheda n. 1* 1968, 1; Ortoleva 1998, 127-28):

Una volta assunto il proprio compito all’interno dell’industria o di qualsiasi altra attività economica – scrivevano infatti i liceali del Parini –, l’individuo, a causa delle gerarchie su cui sono basati oggi i rapporti economici, ha come unica libertà la possibilità di muoversi in senso verticale nella scala gerarchica, cioè di avanzare o di regredire relativamente alla propria carriera personale, ma non quella di intervenire sulle scelte economiche e quindi anche su quelle politiche. [...] In questo contesto le differenziazioni degli istituti non cambiano per nulla la realtà per quel che riguarda la libertà di scelta del dipendente nel processo produttivo: infatti tutti sono egualmente parte integrante di una macchina (Torre Rossi 1969, 174-75).

Nelle loro argomentazioni, l’autodeterminazione sembrava dunque negata a tutti: sia a chi apparteneva alle classi subordinate, sia a chi apparteneva a quelle “privilegiate”. Rilevante, a quel punto, diventava l’emancipazione del singolo in quanto tale, con i suoi diritti e le sue aspirazioni, frustrato da un sistema scolastico e sociale che «richiede che sul mercato del lavoro vengano immessi dei diplomati, dei laureati e dei tecnici che sappiano solo obbedire ai superiori e comandare ai subordinati» (Torre Rossi 1969, 117). Significative erano dunque le divergenze dagli studenti dei tecnici e professionali, che, vuoi per la più modesta estrazione sociale, vuoi per l’oggettiva necessità di guardare a un mercato del lavoro in cui prossimo era il loro ingresso, inserivano nella contestazione temi e motivi dal sapore meno individualistico e libertario. Il destino incerto dei neodiplomati, divisi tra sotto-occupazione e apprendistato, e lo spettro di una società incapace di garantire ai suoi giovani lavori adeguati al titolo di studio, contribuivano ad ampliare la rilevanza occupata dalle questioni sociali (Barbagli 1976, 342-51; Alberti 2016, 155-61). Che la scuola, soprattutto quella di fine anni Sessanta, non riuscisse nemmeno a esaudire le sue promesse di mobilità sociale, era documentato da alcuni studenti di un tecnico commerciale capitolino:

Non è facile andare a scuola, tante sono le materie da studiare e altrettanti sono i sacrifici che bisogna sostenere. Se alla fine dei cinque anni però, noi ragionieri o geometri, potessimo inserirci senza troppe difficoltà nel ciclo produttivo del nostro paese, tutti quei sacrifici sarebbero attenuati dalle prospettive del futuro. Il grave invece viene proprio quando col diploma in mano cominciamo a girare per i vari uffici in cerca di un impiego (*Dopo i sacrifici nessuna prospettiva* 1968, 7).

«Quando il numero dei tecnici disponibile era insufficiente rispetto ai bisogni della produzione industriale» scriveva lucidamente la commissione di studio sui problemi dei periti tecnici modenesi,

essi erano richiesti ed avevano una forza contrattuale maggiore [...]; quando le scuole hanno incominciato a sfornare dei tecnici in grande quantità, le possibilità di occupazione sono diminuite e, quindi, anche la forza contrattuale: il tecnico cerca lavoro e deve accontentarsi di quello che trova e accettare le condizioni imposte dal datore di lavoro.

[...] Così i tecnici sono due volte vittime:

Sono disoccupati;

Sono giocati dalla società che crea il mito della mobilità sociale (Torre Rossi 1969, 146).

Era in questo contesto che maggior spazio venne dedicato a temi sostanzialmente dimenticati dai liceali, come il precariato degli apprendisti o l'intervento dello Stato per disciplinare le condizioni lavorative e contrattuali di neodiplomati, operai generici e manovali; o come il ruolo del tecnico, compiuta incarnazione dell'uomo "disciplinato" dalla società del benessere, ma anche quadro dequalificato, costretto, dietro lo sprone della congiuntura, a misurarsi con le sue illusioni di integrazione e mobilità sociale (Torre Rossi 123, 146, 174-80; *Bozza di carta rivendicativa* 1968, 6).

Rilevante era anche il distacco degli universitari: libertarismo, individualismo e ripulsa verso i meccanismi tecnocratici dell'Italia post-miracolo, pur presenti nelle loro rivendicazioni, trovarono il loro inquadramento in un progetto diretto non tanto a liberare l'individuo in quanto tale dalle maglie della "società del benessere", quanto a sovvertire il controllo delle élite su un sistema sociale accusato di schiacciare le sole classi subalterne (*Manifesto per un'Università Negativa* 1967; *Università '68*)¹⁹. Mutava quindi, e radicalmente, il soggetto da emancipare – sociale per gli universitari, singolo per i liceali: e infatti Viale, dopo aver operato la triplice distinzione tra chi, in virtù dei suoi natali, usava l'università come trampolino sociale, chi, pur frequentandone i corsi, sarebbe stato comunque destinato a un ruolo subalterno e un terzo strato composto da chi, invece, avendo interrotto precedentemente gli studi, subiva il dominio culturale ed economico dei laureati, dichiarava che l'occupazione di Palazzo Campana poteva essere interpretata

come una lotta condotta dal secondo strato della popolazione studentesca contro il primo per cercare di smascherare il ruolo mistificatorio della preparazione professionale come strumento di assegnazione ai vari gradi della stratificazione sociale (Viale 1968, 4-5).

Quelle degli universitari erano posizioni destinate a essere assorbite nei licei nel corso del '69, quando più organica fu la collaborazione con gli operai in sciopero e la sinistra extra-parlamentare (Ventrone 2012, 152-55, 204-08): dal movimento studentesco quale si configurò nel '69, più vicino, nella sua *forma mentis* come nell'attività pratica, ad accogliere la visione sociale, collettiva e rivendicativa marxista (pur declinata nella sua variante maoista) (*Il maggio francese* 1969, 1; *Perché questo giornale* 1969, 1; *Il movimento studentesco contro i camaleonti di sinistra* 1969, 1); e da quelle frange, ideologicamente cospicue ma quantitativamente minoritarie, della nascente sinistra extra-parlamentare, il cui orizzonte di pensiero e di azione mal si conciliava con

¹⁹ Tale costante sussisteva a prescindere dalle pur rilevanti differenze ideologiche che distinguevano ogni movimento studentesco dall'altro, per le quali cfr. Revelli 1995, 440-50.

la carica individualista e libertaria dei documenti universitari e liceali (Niccolai 1968, 167-210). Maggiormente inquadrabili in un ambito politico ben definito, proprio per questo, abbracciarono un bacino più ristretto di sostenitori: le reprimende numerose e continue che queste frange destinarono alle «persistenze borghesi» del movimento sessantottino testimoniavano sia l'avvenuta presa di distanza, sia, soprattutto, la consapevolezza di quanto la *forma mentis* studentesca aderisse alle rivendicazioni di quell'anno (*Berchet base rossa* 1969, 2; De Lorenzo 1969, 2; Crainz 2005, 302-03). Profondo era il divario: e l'editoriale con cui una delle riviste più importanti delle correnti extra-parlamentari – il quindicinale «La classe» (Mingardo 2004, 43-74) – inaugurò le sue pubblicazioni non poteva renderlo più manifesto:

L'esigenza, i bisogni degli studenti si pongono attraverso il discorso dell'antiautoritarismo [...]. Ed è proprio qui che la tematica anti-autoritaria, malgrado la formidabile carica mobilitativa iniziale («il merito storico») scopre interi i suoi limiti.

Il punto è che a partire dall'antiautoritarismo non si riesce a collegare la scuola alla dinamica dello sviluppo capitalistico, ma soprattutto non si riesce a far valere *coscientemente* il rapporto tra studenti e classe operaia (Iniziativa riformistiche 1969, 5).

Con il loro accento sul merito e sull'individuo, i liceali sessantottini – o almeno, una loro cospicua parte – si smarcarono da chi riteneva imprescindibile garantire alla collettività – anche a quella non intellettualmente dotata – condizioni di vita accettabili (*Bozza di carta rivendicativa* 1968, 6). Nel *mare magnum* delle ideologie sessantottine, le loro argomentazioni sembrarono rifluire e scomparire tra i flutti di altre, ben più poderose, correnti. Ma fu un'impressione fugace: giacché le loro tesi, pur provvisoriamente accantonate, riemersero vigorose nei decenni successivi, dimostrando una significativa convergenza con posizioni emerse a contestazione ormai conclusa.

Bibliografia

1966. "Il nostro impegno." *Il giacobino* 1: 1.
1967. "a.a.a. Cercasi un fine per la scuola." *La XXV ora* 1: 16-7.
1967. "Ma chi sono?" *Mondo Beat* 1: 9.
1967. "Metodologia provocatoria dell'Onda Verde." *Mondo Beat* 1: 3-4.
1967. "Scheda n. 1: Meccanismi di conservazione sociale che agiscono sui giovani." *S.* 3: 1-5.
1967. "Un libro diverso." *La XXV ora* 1: 2-3.
1968. "A un giovane in istituto precluse molte facoltà." *Il circolo degli studenti medi* 1: 7.
1968. "Aspettando che crolli – Nascita del Movimento studentesco." *La XXV ora* 3: 7.
1968. "Bozza di carta rivendicativa dell'Unione studenti medi." *Il circolo degli studenti medi* 1: 6.
1968. "Controsuola, un'esperienza del Movimento studentesco." *La XXV ora* 10: 10.

1968. "Cronaca di otto mesi di lotta studentesca a Napoli (Dicembre 1967-Luglio 1968)." *Quaderni piacentini* 36: 83-106.
1968. "Dopo i sacrifici nessuna prospettiva." *Il circolo degli studenti medi* 1: 7.
1968. "Il movimento studentesco a Roma: esperienze ed obiettivi." *Quaderni piacentini* 34: 101-25.
1968. "La scuola serve a qualcosa o a qualcuno?" *La XXV ora* 10-1.
1968. "Le riforme nella scuola." *Avanguardia edile* 1: 2.
1968. "Neocapitalismo: tentativo di un'analisi." *La XXV ora* 4: 10-11.
1968. "Più potere agli studenti, maggiore democrazia nella scuola e nella società." *Il circolo degli studenti medi* 1: 1.
1968. "Progetto di tesi elaborato dagli studenti universitari." *Nuovo impegno* 8: 76-98.
1968. "Sul rapporto studenti-operai." *Studenti e lotte operaie a Pisa* 3: 1.
1968. «Il Bo': numero speciale. L'occupazione».
1968. *Kritische universitat: documenti e programmi della contro-università degli studenti berlinesi*. Padova: Marsilio.
1968. *Università '68. Scritti e documenti della Sinistra universitaria di Napoli*. Napoli: s.i.t.
1969. "Berchet base rossa." *Le guardie rosse* 1: 2.
1969. "Il maggio francese. Gli studenti contro il sistema." *Operai e studenti* 0: 1.
1969. "Il movimento studentesco contro i camaleonti di sinistra." *Sinistra studentesca* 2: 1.
1969. "Iniziative riformistiche e "spontaneità" nelle lotte." *La classe* 1: 5.
1969. "Perché questo giornale." *Le guardie rosse* 1: 1.
- Agor. 1967. "Le scelte castrate." *Mondo Beat* 0: 2-3.
- Alberti, Manfredi. 2016. *Senza lavoro. La disoccupazione in Italia dall'Unità ad oggi*. Roma-Bari: Laterza.
- Althusser, Louis. 2004. *Idéologie et appareils idéologiques d'état (Notes pour une recherche)*. Chicoutimi: Cégep.
- Anna Libera. 1972. "Una selezione di classe." *La Voce studentesca. Circolare interna dell'istituto magistrale di Vercelli* 1: 2-4.
- Asquer, Enrica. 2010. *Rompere senza far rumore. Famiglie dei ceti medi a cavallo del 1968 (Cagliari e Milano)*. In Ead. (a cura di), *Famiglie del Novecento. Culture, conflitti e relazioni*, 11-38. Milano: Carocci.
- Babini, Valeria. 2009. *Liberi tutti. Manicomi e psichiatri in Italia: una storia del Novecento*. Bologna: il Mulino.
- Badino, Anna. 2012. *Strade in salita. Figlie e figli dell'immigrazione meridionale al Nord*. Milano: Carocci.
- Balestrini, Nanni e Moroni, Primo. 1988. *L'orda d'oro 1968-77. La grande ondata rivoluzionaria e creativa, politica ed esistenziale*. Milano: Feltrinelli.
- Barbagli, Marzio e Dei, Marcello. 1969. *Le vestali della classe media*. Bologna: il Mulino.
- Barbagli, Marzio. 1976. *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia (1859-1973)*. Bologna: il Mulino.

- Basaglia, Franco (a cura di). 1978. *L'istituzione negata. Rapporto da un ospedale psichiatrico*. Torino: Einaudi.
- Becker, Gary. 1998. *Il capitale umano*. Roma-Bari: Laterza.
- Bertola, Giovanni e Sestito, Paolo. 2011. "A Comparative Perspective on Italy's Human capital accumulation." *Quaderni di storia economica* 6.
- Bertola, Giovanni e Sestito, Paolo. 2013. *Il capitale umano*. In *L'Italia e l'economia mondiale dall'Unità ad oggi*, a cura di Toniolo Giuseppe, 345-76. Venezia: Marsilio.
- Betti, Carmen e Cambi, Franco (a cura di). 2011. *Il '68, una rivoluzione tra pedagogia e scuola*. Milano: Unicopli.
- Bobbio, Luigi. 1967. "Le lotte nelle università. L'esempio di Torino." *Quaderni piacentini* 30: 56-63.
- Bordieau, Pierre. 1983. *La distinzione. Critica sociale del gusto*. Bologna: il Mulino.
- Breschi, Danilo. 2008. *Sognando la rivoluzione. La sinistra italiana e le origini del '68*. Firenze: Polistampa.
- Cazzola, Alice. 1965. "Studio e lavoro." *La Zanzara* 1: 4.
- Ciabatti, Gianfranco. 1966. "Proletariato e rivoluzione in Cina." *Nuovo Impegno* 6-7: 53-65.
- Cini, Marcello. 1965. "Scienza, progresso tecnico, capitalismo, lotta di classe." *La città futura* 1: 8-9.
- Cogo, Michele. 2010. *Fenomenologia di Umberto Eco. Indagini sulle origini di un mito intellettuale contemporaneo*. Bologna: Baskerville.
- Corsivieri, Silverio. 1965. "Nel sistema contro il sistema. Gli edili a Roma." *La città futura* 1: 11-2.
- Crainz, Guido. 2005. *Il paese mancato: dal miracolo economico agli anni Ottanta*. Milano: Donzelli.
- Curcio, Renato e Rostagno, Mauro. 1967. *Manifesto per un'Università negativa*, <https://www.file-pdf.it/2016/12/04/manifesto-per-una-universita-negativa/manifesto-per-una-universita-negativa.pdf>.
- De Franceschi, Loretta. 1968. *Documenti del Movimento studentesco per l'Italia*. In *Globalizing the student rebellion in the long '68*, Andrés Payà Rico (ed. by), 153-59. Cabrerinzon: FarenHouse.
- De Lorenzo, Daniele. 1969. "La funzione del liceo e il nuovo tipo di intellettuale." *Sinistra studentesca* 2: 2.
- De Vito, Christian. 2009. *Camosci e girachiavi. Storia del carcere in Italia, 1943-2007*. Roma-Bari: Laterza.
- Donaggio, Enrico (a cura di). 2005. *La Scuola di Francoforte. La storia e i testi*. Torino: Einaudi.
- Eco, Umberto. 2011. *Apocalittici e integrati. Comunicazioni di massa e teoria della cultura di massa*. Milano: RCS.
- Facchinelli, Elvio. 1968. "Il desiderio dissidente." *Quaderni piacentini* 33: 74-81.
- Filippini, Enrico. 1968. "Lotta di classe all'Università." *Quindici* 7: 1.

- Flores d'Arcais, Paolo (a cura di). 1968. *Il maggio rosso di Parigi. Cronologia e documenti delle lotte operaie in Francia*. Padova: Marsilio.
- Flores, Marcello e De Bernardi, Alessandro. 1998. *Il Sessantotto*. Bologna: il Mulino.
- Freschi, Renzo. 1967. "La squola la squola la squola." *Mondo Beat* 1: 2.
- Friedmann, Albert ed Avanzini, Emilio. 1968. "Che cosa vogliono gli studenti? Come possono agire?" *Quindici* 7: 1.
- Gabusi, Daria. 2010. *La svolta democratica dell'istruzione italiana: Luigi Gui e la politica scolastica del centro-sinistra*. Brescia: La Scuola.
- Galfrè, Monica. 2017. *Tutti a scuola! L'istruzione nell'Italia del Novecento*. Milano: Carocci.
- Gatta, Silvio e Martini, Claudio. 1968. "La scuola italiana." *Dialogo con il movimento studentesco. Prato 1968* 1: 5.
- Giannetti, Renato. 1998. *Tecnologia e sviluppo economico italiano (1870-1998)*. Bologna: il Mulino.
- Ginsborg, Paul. 1995. *Storia d'Italia dal dopoguerra ad oggi*. Torino: Einaudi.
- Gori, Carlo O. 1968. "E venne Sullo!" *Dialogo con i rappresentanti del Movimento studentesco* 1: 2-7.
- Horkheimer, Max e Adorno Theodor W. 1974. *Dialettica dell'illuminismo*. Torino: Einaudi.
- Idem*. 1967. "Dialettica dell'illuminismo di Horkheimer e Adorno." *Quaderni Piacentini* 29: 68-83.
- Jucker, Lodovico. 1964. "Iscriversi o no alla corsa dei topi?" *La Zanzara* 4: 5.
- Lasagno, Daniele. 2012. *Oltre l'istituzione. Crisi e riforma dell'assistenza psichiatrica a Torino e in Italia*. Milano: Ledizioni.
- Macciocco, Gavino. 1967. "Dove va la medicina in Italia?" *Quaderni di informazione. Studenti di Medicina 1967* 1: 3.
- Magistretti, Stefano. 1965. "Opinioni sulla scuola." *La Zanzara* 2: 7.
- Mangano, Attilio e Schina, Antonio. 1998. *Le culture del Sessantotto: gli anni Sessanta, le riviste, il movimento*. Pistoia: Centro di documentazione.
- Marcuse, Herbert. 1967. *L'uomo a una dimensione*. Torino: Einaudi.
- Masi, Edoarda. 1967. "Note sulla Rivoluzione culturale cinese." *Quaderni piacentini* 30: 4-22.
- Mingardo, Michela. 2004. "Classe. Prima serie 1969-1975." In Caretti Stefano (a cura di), *Alla ricerca di un possibile. Per ricordare Stefano Merli*, 43-74. Milano: Lampi di stampa.
- Montino, Davide. 2005. *Le parole educate. Libri e quaderni tra fascismo e Repubblica*. Milano: Selene.
- Negrello, Dolores. 2000. *A pugno chiuso. Il Partito comunista padovano dal biennio rosso alla stagione dei movimenti*. Milano: Franco Angeli.
- Nelson, Richard R. e Phelps, Edmund S. 1966. "Investment in human, technological diffusion and Economic Growth." *American Economic Review* 1: 69-75.
- Niccolai, Roberto. 1998. *Quando la Cina era vicina: la rivoluzione culturale e la sinistra extraparlamentare toscana negli anni '60 e '70*. Pisa: BFS.
- Nozzoli, Guido e Paoletti, Pier Maria. 1966. *La Zanzara. Cronaca e documenti di uno scandalo*. Milano: Feltrinelli.

- Ohm, Guglielmo. 1969. "Milano in stato d'assedio." *Mondo Beat* 5: 2-7.
- Oliva, Carlo e Rendi, Alberto. 1969. *Il movimento studentesco e le sue lotte*. Milano: Feltrinelli.
- Oliviero, Stefano. 2007. *La scuola media unica: un accidentato iter legislativo*. Firenze: CET.
- Ortoleva, Peppino. 1991. *Le culture del Sessantotto*. In Agosti Aldo, Passerini Luisa e Tranfaglia Nicola (a cura di), *La cultura e i luoghi del '68*, 25-50. Milano: Carocci.
- Ortoleva, Peppino. 1998. *I movimenti del '68 in Europa e in America*. Roma: Ed. Riuniti.
- Petrucchioli, Claudio. 1964. "I giovani intellettuali nella società e nella lotta politica." *La città futura* 1: 1-22.
- Petrucchioli, Claudio. 1965. "Piano Gui: aumentano le strade senza uscita." *La città futura* 1: 23-6.
- Pianciola, Cesare. 2014. *Raniero Panzieri*. Pistoia: Centro di Documentazione di Pistoia.
- Pieti, Giuditta. 1966. "I cavalli si ribellano." *Il Giacobino* 2: 5.
- Revelli, Marco. 1995. *Movimento sociale e spazio politico*. In *Storia dell'Italia repubblicana* Vol. II, t. 1. 440-50. Torino: Einaudi.
- Roghi, Vanessa. 2017. *La lettera sovversiva: da Don Milani a de Mauro, il potere delle parole*. Roma-Bari: Laterza.
- Rossanda, Rossana. 1968. *L'anno degli studenti*. Bari: De Donato.
- Santagata, Alessandro. 2016. *La contestazione cattolica. Movimenti, cultura e politica dal Vaticano II al '68*. Roma: Viella.
- Schultz, Theodor W. 1961. "Investment in human capital." *American Economic Review* 1: 1-17.
- Scuola di Barbiana. 1967. *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Terzi, Riccardo. 1965. "Organizzare nella scuola un'azione antagonista." *La città futura* 4: 40-3.
- Tobagi, Walter. 1964. "Incontro con i ginnasiali." *La Zanzara* 2: 5-6.
- Tolomelli, Marica. 2008. *Il Sessantotto. Una breve storia*. Roma: Carocci.
- Torre Rossi, Maria Teresa (a cura di). 1969. *Contro la scuola di classe*. Padova: Marsilio.
- Torre Rossi, Maria Teresa. 1966. "Introduzione al dibattito." *Il Giacobino* 1: 2.
- Ventrone, Angelo. 2012. *Vogliamo tutto. Perché due generazioni hanno creduto nella Rivoluzione 1960-1988*. Roma-Bari: Laterza.
- Viale, Guido. 1968, "Contro l'università." *Quaderni piacentini* 1: 2-29.
- Zorzoli, Giovan Battista. 1967. "L'industria che non ricerca." *Quindici* 2: 4.

