



2021

Anno VIII - n. 1 (n.s.)

2384-8294

# RIVISTA DI STORIA DELL'EDUCAZIONE

Journal of History of Education

THE OFFICIAL JOURNAL OF CIRSE



Poste Italiane spa - Tariffa pagata - Fieggo di libro  
Aut. n. 072/DCB/FT/1 del 31.03.2005



*Journal of History of Education RSE* is an international, peer-reviewed and open-access journal focused on the global significance and impact of history of education. It covers all the theoretical and practical aspects of the history of education, as well as scholarship and applied research.

It is the official journal of CIRSE (Italian Center for History of Education), the field's leading scientific society in Italy, and has been published since 2014 (since 1982 with another title).

The journal is biannual and publishes both special and miscellaneous issues.

It encourages submissions from a range of intersecting sub-fields in intellectual, social, political, economic, and cultural history including (but not limited to): sociology of knowledge, history of childhood and youth, public and urban history, cultural and comparative history, history of ideas, history of emotions).

#### **Editors-in-Chief**

*Fulvio De Giorgi* (University of Modena and Reggio Emilia), CIRSE president

*Antonia Criscenti* (University of Catania), CIRSE vice-president

*Gianfranco Bandini* (University of Florence), CIRSE secretary

#### **International Scientific Committee**

*Georgina María Esther Aguirre Lora*, Universidad Nacional Autónoma de México (Messico)

*José-Manuel Alfonso-Sánchez*, Universidad Pontificia de Salamanca (Spagna)

*Hilda T.A. Amsing*, Rijksuniversiteit Groningen (Paesi Bassi)

*Gianfranco Bandini*, Università degli Studi di Firenze

*Alberto Barausse*, Università degli Studi del Molise

*Egle Becchi*, già Università degli Studi di Pavia

*Luciana Bellatalla*, Università degli Studi di Ferrara

*Bruno Bellerate*, già Università degli Studi Roma 3

*Milena Bernardi*, Università degli Studi di Bologna

*Emma Beseghi*, Università degli Studi di Bologna

*Carmen Betti*, già Università degli Studi di Firenze

*Francesca Borruso*, Università degli Studi Roma 3

*Catherine Burke*, University of Cambridge (Regno Unito)

*Antonella Cagnolati*, Università degli Studi di Foggia

*Luciano Caimi*, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano

*Maria Helena Camara Bastos*, Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (Brasile)

*Franco Cambi*, già Università degli Studi di Firenze

*Rita Casale*, Bergische Universität Wuppertal (Germania)

*Pierre Caspard*, già Institut national de recherche pédagogique – INRP di Parigi (Francia)

*Pietro Causarano*, Università degli Studi di Firenze

*Hervé Antonio Cavallera*, già Università del Salento

*Mirella Chiaranda*, Università degli Studi di Padova

*Giacomo Cives*, già Università degli Studi di Roma «La Sapienza»

*Mariella Colin*, Université de Caen (Francia)

*Maria Isabela Cortes Giner*, Universidad de Sevilla (Spagna)

*Antón Costa Rico*, Universidade de Santiago de Compostela (Spagna)

*Carmela Covato*, Università degli Studi Roma 3

*Antonia Criscenti*, Università degli Studi di Catania

*Joaquim de Azevedo*, Universidade Católica Portuguesa di Porto (Portogallo)

*Fulvio De Giorgi*, Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia

*María del Mar del Pozo Andrés*, Universidad de Alcalá (Spagna)

*Inés Dussel*, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados – CINESTAV del Instituto Politécnico Nacional (Messico)

*Domenico Elia*, Università degli Studi D'Annunzio di Chieti-Pescara

*Rosella Frasca*, già Università degli Studi dell'Aquila

*Luca Gallo*, Università degli Studi di Bari

*Décio Gatti Júnior*, Universidade Federal de Uberlândia (Brasile)

*Angelo Gaudio*, Università degli Studi di Udine

*Carla Ghizzoni*, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano

*Angela Giallongo*, Università degli Studi di Urbino

*Gerald Gutek*, già Loyola University di Chicago (Stati Uniti d'America)

*José María Hernández Díaz*, Universidad de Salamanca (Spagna)

*José Luis Hernández Huerta*, Universidad de Valladolid (Spagna)

*Tomáš Kasper*, Institut für Pädagogik und Psychologie di Liberec (Repubblica Ceca)

*Panagiotis G. Kimourtzis*, University of the Aegean (Rodi)

*Terciane Ângela Luchese*, Universidade de Caxias do Sul (Brasile)

*Justino Magalhães*, Universidade de Lisboa (Portogallo)

*Charles Magnin*, già Université de Genève (Svizzera)

*Eva Matthes*, Universität Augsburg (Germania)

*Christine Mayer*, Universität Hamburg (Germania)

*Juri Meda*, Università degli Studi di Macerata

*András Németh*, Eötvös Loránd Tudományegyetem – ELTE di Budapest (Ungheria)

*Attila Nobik*, Szegedi Tudományegyetem (Ungheria)

*Gabriela Ossenbach Sauter*, Universidad Nacional de Educación a Distancia – UNED di Madrid (Spagna)

*Joaquim Pintassilgo*, Universidade de Lisboa (Portogallo)

*Tiziana Pironi*, Università degli Studi di Bologna

*Edvard Protner*, Univerze v Mariboru (Slovenia)

*Fabio Pruneri*, Università degli Studi di Sassari

*Bela Pukansky*, János Selye University (Slovacchia)

*Geert Thyssen*, John Moores University di Liverpool (Regno Unito)

*Giuseppe Tognon*, Libera Università degli Studi Maria SS. Assunta – LUMSA di Roma

*Serge Tomamichel*, Université Lyon 2 (Francia)

*Giuseppe Trebisacce*, Università della Calabria

*Angelo Van Gorp*, Universiteit Gent (Belgio)

*Diana Gonçalves Vidal*, Universidade de São Paulo (Brasile)

*Carlos Eduardo Vieira*, Universidade Federal do Paraná (Brasile)

*Antonio Viñao Frago*, Universidad de Murcia (Spagna)

*Ignazio Volpicelli*, Università degli Studi di Roma «Tor Vergata»

*Johannes Westberg*, Uppsala Universitet (Svezia)

#### **Editorial Board**

Pietro Causarano (Managing Editor), Francesca Borruso, William Grandi, Maria Cristina Morandini, Martino Negri, Stefano Oliviero

*Editorial Secretary*: Lucia Cappelli, Rossella Raimondo

#### **Managing Director**

dott.ssa Sandra Borghini

# **Rivista di Storia dell'Educazione**

**Journal of History of Education  
the official journal of CIRSE**

**anno VIII - n. 1 (n.s.)  
2021**

Firenze University Press

*Published by*

**Firenze University Press** – University of Florence, Italy

Via Cittadella, 7 - 50144 Florence - Italy

<http://www.fupress.com/rse>

Copyright © 2021 Authors. The authors retain all rights to the original work without any restrictions. Open Access. This issue is distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC-BY-4.0) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided you give appropriate credit to the original author(s) and the source, provide a link to the Creative Commons license, and indicate if changes were made. The Creative Commons Public Domain Dedication (CC0 1.0) waiver applies to the data made available in this issue, unless otherwise stated.



**Citation:** Norberto Dallabrida (2021) Molding the plastic soul of youth: the *Ratio Studiorum* and the manufacture of educated and catholic subjects. *Rivista di Storia dell'Educazione* 8(1): 3-10. doi: 10.36253/rse-10424

**Received:** February 7, 2021

**Accepted:** March 13, 2021

**Published:** July 5, 2021

**Copyright:** © 2021 Norberto Dallabrida. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/rse>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

**Data Availability Statement:** All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

**Competing Interests:** The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

**Editor:** Francesca Borruso, Università di Roma3.

## Molding the plastic soul of youth: the *Ratio Studiorum* and the manufacture of educated and catholic subjects

### Plasmare l'anima plastica dei giovani: la *Ratio Studiorum* e la produzione di soggetti letterati e cattolici

NORBERTO DALLABRIDA

*Università degli Studi di Santa Caterina*

E-mail: [norbertodallabrida@gmail.com](mailto:norbertodallabrida@gmail.com)

**Abstract.** This essay intends to re-read the *Ratio Studiorum* by analyzing its strategies and pedagogical tactics in the production of the subjectivity of Jesuitic students, in connection with the ascetic principles of the Society of Jesus and the social circumstances of a century characterized by religious reforms and wars.

**Keywords:** *Ratio Studiorum*, curriculum, Jesuit, subject.

**Riassunto.** Il saggio propone di rileggere la *Ratio Studiorum*, analizzandone le strategie e le tattiche pedagogiche nella produzione della soggettività degli studenti gesuiti, connesse con i principi ascetici della Compagnia di Gesù e con le circostanze sociali del secolo delle riforme e delle guerre di religione.

**Parole chiave:** *Ratio Studiorum*, curriculum, Gesuiti, soggetto.

The *Ratio Studiorum* was promulgated by the Society of Jesus in 1599, with the objective of serving as a pedagogic discourse standard of educational practices at Jesuit colleges. It molded important disciplinary pieces of the Jesuitic and Catholic “school machinery”, which would be secularized and used by the school systems formulated by the Enlightenment and, mainly, by the bourgeois National State. A re-reading of the *Ratio* is intended as a “monument document”, in the sense of analyzing its strategies and pedagogical tactics in the production of the subjectivity of Jesuit students, connected to the ascetic principles of the Society of Jesus, as well as to the social circumstances of a century of religious reforms and wars. The focus of analysis will be placed on the selection and structuring of school contents and on the didactic practices determined by the *Ratio*,

seeking to connect them to the social groups that attended Jesuit colleges.<sup>1</sup>

The founders of the Society of Jesus, Ignatius of Loyola and his companions, did not intend to create a religious congregation committed to school education, as their initial motivation was directed to missionary activities in the Asian World, following the European Eastern expansion (Lacouture 1993). The concern with schools emerged from the intra-institutional need to provide “substantial” and regular education to Jesuit seminarians. However, when pressed by the growth of protestant religions and the religious wars, the Society of Jesus started to admit external students in their colleges, transforming them into *catholic trenches*, mainly after the Council of Trent. The Jesuits were established as the main modern Catholic Church militia, standing out as an active congregation, concerned with individualizing spirituality and characterized by a fighting language (Varela 1983).

In the 1540s, Jesuit colleges started to pop up around Europe, changing school education into one of the main pastoral actions of the Ignatian Congregation. The first educational institution that effectively admitted external students was the Messina College, in 1548, a practice which was extended, very rapidly, to other European, Asian, and American cities (Schmitz 1994). In Rome, the headquarters of the Society of Jesus was founded in 1551, the Roman College, becoming the school institution model for the Jesuits, the one which agglutinated their main theologians and pedagogues, and which tested the school practices that would be the basis for the *Ratio Studiorum*. In the following year, the German School was instituted, aiming at the formation of Jesuit staff from German regions, that were frontally hit by the whirlwind of Lutheran and Calvinist reforms (Meneses 1988).

The *Ratio Studiorum* was a pedagogic reinvention produced from the Catholic re-reading of Renaissance pedagogic writings and educational practices, as well as from the creation of a system of practices from the Jesuit colleges themselves. The first generation of teachers of the Society of Jesus was very much influenced by the pedagogic formulations of Erasmus and Vives, both concerning the teaching of classical Latin language and active school practices. On one hand, the *modus parisiensis* was chosen as an educational model for the first Jesuit colleges, not only because Ignatius of Loyola and his co-founding companions had studied at the Univer-

sity of Paris, but above all due to their teaching method, which was distinguished by teaching solid grammar, by grading classes and courses, by implementing exercises in the classes and by the individualization of the student (Durkheim 1995).

The “Constitutions of the Society of Jesus” dedicated the fourth part, entitled “The Learning and Other Means of Helping Their Neighbor That Are to Be Imparted to Those Who Are Retained in the Society”, to the education of the new born Jesuit colleges. It is the legal-pedagogical milestone for the Society of Jesus, in which Ignatius of Loyola established the fundamental guidelines for the Jesuitic educational practice, indicating the need to produce the *Ratio Studiorum* (Loyola 1975). Furthermore, the 1599 *Ratio* is, above all, a product of the reflection systematization educational practices implemented in Jesuit colleges for half a century. The first Course of Studies was written by the rectors of the Messina College: *De studiis Societatis Iesu*, by Jerónimo de Nadal, and *De Ratione Studiorum*, by Hannibal du Coudret. From their experiences and observation at a number of colleges, but especially at the Roman College, where he worked as a teacher and prefect of studies, Diego de Ledesma published *De ratione et ordine Collegii Romani*, which should serve as a model for all the Society of Jesus’ colleges, and it is considered the main individual contribution to the 1599 *Ratio* (Franca 1952).

From those partial beginnings, Father Claudio Acquaviva, fifth Superior General of the Society of Jesus, led the process to make a “definite” *Ratio Studiorum*. In 1586, he nominated a commission with six representatives to write a draft project, which was sent to the Jesuit provinces. After the provincial reviews, five years later, a new text was produced, sent to all the Jesuit colleges. After the approval of the reviewers nominated by the Superior General, in 1599, the *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu* was officially approved by the Society of Jesus, becoming then mandatory in Jesuit colleges. In fact, the “definite” version of the *Ratio* responded to the need for the standardization of educational practices in the chain of Jesuit colleges, which was meteorically formed in the second half of the 16<sup>th</sup> century. The first controlling pedagogical strategy adopted by the Society of Jesus was the establishment of “general officers”, who would regularly visit and inspect the Jesuit colleges. Nevertheless, the diversity of visitors and the long intervals between visits did not contribute to develop the pedagogical standard, which would be established by the 1599 *Ratio* (Franca 1952).<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Foucaultian inspired socio-historical reflections on the Jesuit “school machinery” are based on Varela and Alvarez-Uría (1991). On the concept of “monument-document”, refer to Foucault (1995) and Le Goff (1995).

<sup>2</sup> The present essay is supported by the Portuguese translation by Father Leonel Franca in 1943 and published nine years afterwards; cf. *Organização e Plano de Estudos da Companhia de Jesus*, translated by Leonel

The 1599 *Ratio* is an educational code comprising 467 rules, gathered in 30 sets, directed to the college agents and institutions of Jesuit colleges. The rules cover the administration, the course of studies, the school method and discipline, and were directed to the three classes of Jesuit teaching – lower classes, philosophy and theology – which had common pedagogical principles, but while these aimed at the formation of a Jesuit clergy and of other religious congregations, the lower classes would admit external students, who would follow other studies, mainly law and medicine. Approximately a third of those rules would guide the school content and practices of the lower classes, which were divided in “series”: rhetoric, humanities, and grammar, being this last one subdivided in lower, middle and upper grammar. The *Ratio* determined that the five series should not mix through fusions or divisions and that the promotions from one series to the next should be conducted annually, but in the grammar classes this should happen only when the student could demonstrate mastering of the established knowledge. Those school degrees of intellectual perfection were inspired in the progressive and linear processes of search for spiritual perfection,<sup>3</sup> prescribed in the “Spiritual Exercises”.

#### GIVING ANOTHER MEANING TO CLASSICAL KNOWLEDGE

The central objective of the lower classes was to provide the Jesuit student with a solid grammatical knowledge, as some help and support for philosophy and mainly theology studies. The central nucleus of the curriculum of lower classes established by the *Ratio* was the teaching of classical languages and literatures, which were taught to all classes in a growing degree of complexity and perfection. The choice of literary school knowledge to be followed by all the Jesuit teachers was explicitly defined in the rule connected to the prelection: “In the prelections, only the ancient classics, never the modern writers, are to be explained.” However, it meant to teach the Latin and Greek grammar in a formal way,

---

Franca (1952). Translated from *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu. Superiorum permissu, Neapoli, in Collegio eiusdem Societatis. Ex typographia Tarquinii Longui, MDXCVIII*, 208 p., at the end, Neapoli, apud Tarquinium Longum, 1599.

<sup>3</sup> Just as it happens with the spiritual life, the school life had a progression towards perfection, because in the lower classes, the rhetoric, the last one, aimed at the “perfect education in eloquence”, the upper classes of grammar had the objective of reaching “perfect knowledge of grammar”, whereas the middle grammar classes aimed at “the knowledge, although still imperfect of all the grammar” [our emphasis] cf. Franca (1952, 192, 204, 208) and Loyola (1977).

in a reduced context of the pagan mental frame of the Ancient times from which they came. “It was in this way that antiquity in the hands of the Jesuits could become an instrument for Christian education; they would not have been able to use the literature of their own age in the same way, imbued as it was with the spirit of rebellion against the Church” (Durkheim 1995, 235).

There was some concern in purging the ancient authors and isolating students from “impure writings” and the “evil and useless books”. From this point of view, the Rule 34 of the Provincial, entitled “Prohibition of inconvenient books”, said that the selection of books should be made in view of producing amenable and catholic students:

Be really careful, and consider this point as one of great importance, that under no circumstances our people should use, in classes, books by poets or others, which may be harmful to honesty and proper practice, unless they are purged from *inconvenient facts and words*, and if they cannot be purged, like Terence, it is preferable that they do not read them so that the nature of the content is not to offend the purity of the soul [our emphasis] (Franca 1952, 130).

Besides the work of “de-paganization” of Greco-Roman works, the Jesuits produced their own didactic writings, imbued with the Catholic-Tridentine mentality, such as the “Grammar by Father Emmanuel Alvarez”, recommended for grammar classes.

However, among the classical languages and literatures, Latin and prose were predominant over Greek and poetry. The ideal to be followed in the “stages of progress” was the oral and written mastering of classical Latin, from some Roman writers. And among them there was a preference for Cicero, who should be learned and imitated in a progressive way in ascending ways of the lower classes. Indicating what should be common to all the lower classes, the *Ratio* says: “Above all, what is to be common is the reading of Cicero, so that the easiest things are to be asked to the least advanced group, the most difficult ones to the other groups” (Franca 1952, 168). Just as it was preferred for the prelection, Cicero was the main author, which should be imitated in compositions and evaluations of exams, tests, and disputes.

In the rhetoric class, the last one, it was required the exclusive use of Latin, but in the humanities and mainly in those of grammar, the use of vernacular language would be allowed, but as an instrument for the learning of Latin. The mandatory teaching of Latin is clearly expressed in the “Rules of the Teacher of the Lowest Grammar Class”, which says:

Especially the strict habit of speaking Latin should be observed except in the classes in which the disciples ignore it; so that in everything which refers to classes the mother language is never allowed to be used, and the ones who are negligent about this point shall receive a negative score; for that reason, the teacher shall always speak Latin (Franca 1952, 184).

The Latin language was also mandatory in theater presentations, as well as in college ceremonies. The hierarchy of school contents could be noticed as well in the awards given to students: in the rhetoric class, there were awards for Latin and Greek prose and poetry; in the humanities class, the Greek poems would be omitted, and in the grammar classes the ones with Greek and Latin poetry would be omitted. The number of awards to be distributed could vary according to the number of students, but the most important reward would be the one for Latin prose.

In the political and cultural structures of the Old Regime, Latin had a useful character, because it was the official language of the Catholic Church and of the absolutist States. But above all, it had the function of social distinction, for it was cultivated by court and bourgeois elites with the objective of keeping a distance from the old warrior nobility as well as from the popular classes (Elias 1993). Analyzing the Renaissance pedagogies, Durkheim states that Erasmus and Rabelais, in spite of diverging, both believed that the aristocratic education should encompass the esthetic preoccupation, not connected to practical life (Durkheim 1995). In the lower classes, whose crowning was the Latin rhetoric, a few students who undertook higher studies on theology, law or medicine effectively learned the Latin language.

The mandatory teaching of Greek language in the lower classes was not very well accepted by Spanish Jesuit colleges. The teaching of Greek was included by the 1586 commission and, despite some resistance, it was kept in the “definite” version of the *Ratio*. The introduction of Hebrew aimed at preparing the student for the reading of the Old Testament, conducted in the higher theological studies. On the other hand, the *Ratio* used to determine that in all the lower classes the Christian Doctrine would be taught twice a week and the spiritual readings would be encouraged, especially about the life of the Saints. In the lower classes, the Catholic-Tridentine doctrine was made of theological rudiments, which would be studied in detail and depth in the theology classes.

#### MODERN BODY DISCIPLINE

However, in the manufacture of Jesuit students of the lower classes, the transmission of expurgated literary

content at the light of Tridentine Catholicism was combined with the teaching of “proper practices”. In defining the aim of Jesuit education, the *Ratio Studiorum* would determine to its priests-teachers: “Concentrate especially on your intention, both in the classes and in offering the timeliness outside them, in *molding the plastic soul of youth* in the service and love of God, as well as in the virtues with which we should please Him” [our emphasis] (Franca 1952, 181).

The molding of the Jesuit student’s soul predicted a set of disciplinary strategies and tactics to be put into practice inside and outside the classroom. This “school machinery” implied the control of time and space, a strict hierarchy, emulation and competition among students, individualization of school careers and encouragement of permanent activity of students. The *Ratio* guided teachers to always exercise students, making them active agents of the learning process. Durkheim considers this transformation as “a great revolution” which distinguished the modern educational practices from the medieval ones (Durkheim 1995). The Jesuit prescription of school exercise comes from the Ignatian ascetics, which predicted a set of progressive and linear spiritual exercises to obtain conversion and salvation. The permanent encouragement to exercise should create a complete net of stimulus that would not allow the students’ passivity; instead, it would foster permanent school production. Referring to the class exercises, the pedagogical method of Jesuits is categorical: “Nothing slackens youthful diligence more than monotony.” And so it prescribes that, as well as reading Cicero, the exercises and challenges should be common practices to the lower classes, according to an “active pedagogy”.

The permanent action of Jesuit students in classes should be reached through the prescription of varied exercises, especially in written works, transforming the class in a “room for exercises”. When analyzing the ruptures promoted by the reforming pedagogies of the 16<sup>th</sup> century, among which there is the one from Jesuits, Petitat states: “An important change when comparing to the medieval pedagogy reinforces this schooling: the oral exercises are replaced by written works. The homework, tests and a number of exercises are written” (Petitat 1994, 81). The *Ratio* would guide the teachers of lower classes to do writing work everyday, with the exception of Saturday, the day of disputations. It insisted on the individual correction of exercises, prescribing:

The written work of each pupil ought to be corrected daily by the teacher, since this leads to the very best results. If, however, there are too many pupils for this to be practicable, he should correct as many as possible so that those

whom he passes over one day will be called on the next (Franca, 1952, 184-5).

The several exercises were stimulated by the prelection which had the objective of “introducing the student to a perfect understanding of the author”, as explained by Leonel Franca:

The prelection, in its aim, is less informative than formative; its aim is not to communicate facts, but to develop and activate the spirit. (...) In the silence of his study bench [the student] will repeat afterwards the vital processes covered by the author and analyzed in the prelection (Franca 1952, 57-8).

The *Ratio* would give the detail of the steps for prelection to all teachers of the lower classes: the reading of a text, synthetic analysis of the text, detailed reading of each period and, finally, a presentation of the observations adapted to each class. If the teacher would find it convenient, some observations could be dictated, but never in excess, and the students should take notes only when they were told to. The dictations, common at medieval universities, were really minimized both by the pedagogical guidelines of Ignatius of Loyola and by the *Ratio*, which mirrored the *modus parisiensis*. The Jesuit colleges used several printed books, supplied by the new written press, and they took a special care for the school libraries.

Aiming at the encouragement of a “permanent state of alertness”, the *Ratio* predicted the emulation and competition among students, groups and classes, recommending that teachers should conduct “class challenges”, which should be well prepared and conducted with modesty and serenity. In the “Rules of the Teacher of the Lower Classes”, the pedagogical method of the Society of Jesus stated:

The challenge, which can be organized either by questions from the teacher and correction from the rivals or by questions from the rivals to each other, should be valued and put into practice whenever time allows, *to feed a decent emulation*, which is a great stimulus to studies. The competition could be one against the other, or group against group, mainly the official ones, or it could provoke several of them; usually one will provoke another one in particular, one official another official; one particular rival may sometimes challenge an official, and if this one wins, he will get that graduation, or another prize or victory symbol (...). [our emphasis.] (Franca 1952, 187).

However, a challenge with the immediate class was also predicted, so that the students would live on the verge of a fight.

In the *Ratio*, the emulation was connected to the individualized system of control, evaluation, classification and awarding of students, which presupposed a strict school hierarchy. It was not by chance that the rules of the *Ratio* are shown in descending order: first by the provincial priest, followed by college authorities: the principal, the prefect of studies and the teachers: on the other hand, the students did not have any set of rules. In the *Ratio* prescriptions, one can notice the distance between the college directors and the students and the obedience imposed, characteristic of “totalitarian institutions”. Among the college directors, the teachers should be subordinate to the principal, for discipline matters, and to the prefect of studies, both concerning the teaching and the discipline; the prefect of studies had to obey the principal. The classes were divided in two groups, so that each group would have its soldiers and officials, as if they were two army battalions. The *Ratio* says clearly: “To feed the emulation, as a rule the class may be divided in two fields, each one of them with their officials, one opposite the other, and each student is to have his rival. The first officials of both fields occupy a place of honor” (Franca 1952, 189).

The officials should be chosen every two months, according to a written prose test, which would classify the posts of honor. In each class, the teacher should nominate a censor or praetor, whose function was to control the frequency and the exercises in class, as well as the behavior of colleagues in the patio. The teacher had to take care of the progress of each one of the students. Concerning the control on frequency, the *Ratio* prescribed to teachers: “If someone is absent, send to their home a co-disciple or any other person and, if he cannot show acceptable excuses, he will be punished for his absence” (Franca 1952, 190-1).

In his school routine, the student would be examined by the prefect of studies and by the teacher: to get in he should take the admission exams, and in all classes he should take written tests – procedures were very well explained in the *Ratio* – and an oral exam. In the beginning of each year, the teacher should produce a standard for the students, classifying six categories, represented by the numbers from one to six. This process of panoptic vigilance made the Jesuit students lose the autonomy that university students had in the Middle Ages. With the “Spiritual Armies”, the teacher should be the “learning director”, who detained the correct and true knowledge, and he should be guided by paternal affection and have the mission of guiding the “exercising student”.

The individualization and the constant government implied the control of time and space of students. The *Ratio* prescribed a uniform division of school time and

space, indicating that the rhetoric classes should have two hours of class in the morning and the same time in the afternoon, and the humanities and grammar classes, two hours and a half both in the morning and in the afternoon period. In the specific rules for teachers in each class, the time division occupied a significant space, indicating in detail the activities to be developed in the four or five daily hours of class, including the Saturdays and holidays. There was concern about the detailed distribution of school time, the variety of activities and exercises, the moderation in hours of study, the introduction of small productive pauses. The proctor, who should always have with him a clock, and being his function to tell the teacher or the prefect of studies when it was time to start and finish school activities, strictly controlled the chronological time. Therefore, as well as with the manufactures and the protestant schools, the appropriation of students' time was introduced in Jesuit colleges of the 16<sup>th</sup> century and established in their pedagogical method.

The Jesuit college had a convent organization, which was disseminated in the educational institutions of the 16<sup>th</sup> century, and where the students were segregated from the danger and the pleasures of the world. The *Ratio* formulated strategies to discipline and pacify the school environment, seeking to watch students. In the classroom, each one should have their place defined by the prefect of studies or by the teacher: the noble ones would have a distinct place, and the Jesuit students and those from other congregations would be separate from the external students. To this end, it was determined to students: "In the classroom one should not go from one place to the next; instead, each one should stay in his place, humble and silent, paying attention to himself and his works. Do not leave the room without the teacher's permission" (Franca 1952, 221). Under the title "order in the patios", it prescribed: "In the patios and in the classrooms, even the high ones, no guns are tolerated, nor idleness, running and shouting, neither are allowed swearing, aggressiveness with words or facts; or whatever dishonest or frivolous act" (Franca 1952, 175). The students were also forbidden to take part in public shows, comedies and in the execution of condemned prisoners and of representing roles in theaters outside the college.

As an integral part of the fostering, the *Ratio* would predict a system of school awards, described in the "Norms for distribution of awards". There were annual public awards, specific for the five classes and given according to written and private tests, which were evaluated by a panel of three teachers, and a special award for those who had the best performance in Christian

doctrine. Besides the tie-breaking criterion of tests, the norms indicated the procedures of the award distribution session, which should be public and solemn. For a larger visibility of the best ones, the names of those that were closer to the winners should also be read and awarded with some distinction. On the other hand, the *Ratio* determined that teachers would stimulate their students, in the classrooms, through small private awards or "victory symbols", given to those who won the adversary or who had performed any special effort.

Therefore, the pedagogical method of Jesuits proposed forming their students much more through fostering the school production than through imposing physical punishment, still very much used in the beginning of the Modern Age. The pedagogical tradition of appealing to physical punishment as a last resort, when the "good words and exhortations" would be finished, was founded by Ignatius of Loyola. Among other demonstrations, in 1552, he wrote a letter to Everard Mercurian, saying categorically: "It is not convenient that teachers of the Society punish except with words". The physical punishment predicted should be applied by the corrector, someone who did not belong to the Society of Jesus, so that no Jesuit teacher would touch or harm the body of students. Franca explains the corporal punishment process: "The blows should never be more than six; they should never hit the face or the head. Neither should the punishment be applied in a solitary place, but always in the presence of, at least, two witnesses" (Franca 1952, 62-63). Ultimately, after the verbal warnings and of the physical punishments, the elimination of the uncorrectable from the college was predicted, and they could, nevertheless, be re-admitted if the principal decided to agree. The substitution of physical punishment for a loving vigilance and a sweet domestication, more efficient and productive, proposed by the *Ratio*, was a trend which emerged in the 16<sup>th</sup> century.

The "proper practices" were also produced among students through the encouragement of acts of pity, especially those of sacramental character. The *Ratio* would prescribe prayers before every class, which should be made with uncovered head and on one's knees, evening consciousness exam, daily saying of the rosary or praying for Virgin Mary, daily mass, monthly confession. The control of the frequency to the confession should be made through cards containing the name, surname and class of the student, which should be handled to confessors. The most pious students were encouraged to be part of the Marian Congregations, which had especial exercises for the devotion of the Virgin Mary, and they should be a support for the student population. With the objective of moralizing and Christianizing stu-

dents, the *Ratio* predicted the organization of theatre plays, however they should be rare, in Latin language and with exclusively male characters.

#### FINAL CONSIDERATIONS

The *Ratio Studiorum* is a “monument-document” which is part of the emergence of a “new model of individual management” or of the “art of governing” in the beginning of the Western Modernity. According to Foucault, in the 16<sup>th</sup> century there was a general problematization of the art of governing in several aspects of social life: the government of the States by princes, the government of the souls by the protestant and catholic reforms, the government of children by pedagogy, the government of oneself (Foucault 1988). Both the several protestant churches and the Tridentine Catholic Church produced new theological power-knowledge, for the salvation of souls, and a pedagogical one for the “perfect” formation of students. In the context of religious wars of the 16<sup>th</sup> century, all Christian churches invested their reformed power-knowledge to mold, form, and manufacture the childhood and youth soul. To this end, the Jesuit pedagogue Juan Bonifacio concluded: “Childhood education is the renovation of the world”. Durkheim diagnosed precisely the Society of Jesus’ modernity when he concluded: “They (Jesuits) understood early that in order to get to their objective, it was not enough to preach, to confess, to catechize, and that the education of the youth was the true instrument in the control of souls” (Durkheim 1995, 219).

In the 16<sup>th</sup> century, together with the establishment of absolutist States and noble courts, and the implementation of religious reforms in a context of religious wars, differentiated educational programs were formulated, which produced and naturalized social inequalities. First of all, princes and knights, according to the new *ethos* of the noble court, should be educated in the arms, as in the Middle Ages, but mainly in literature and morality. On the other hand, for the popular classes, who should be prepared to work with handcraft, the transmission of basic content was predicted, as well as the instilling of submission and obedience. However, there was an intermediary class, the ascending bourgeoisie, whose members would occupy important bureaucratic positions in the developing absolutist States, which should be educated in Latin literature and in the Christian virtues. Broadly speaking, the Jesuit colleges manufactured the “modern workers”, coming from bourgeois strata, as well as the children of provincial aristocracy. Nevertheless, the *Ratio* aimed at manufacturing learned

and male Catholic subjects, following the re-definition and the naturalization of the roles and of the education of the sexes, formulated by humanists and ecclesiasts, where men would have public roles – and for that purpose, they should receive more theoretical and refined studies – whereas the women would keep to the private space and be given a more practical and serious education (Varela 1997).

Until the suppression of the Society of Jesus by the Catholic Church, in 1773, the *Ratio* of 1599 ruled as a pedagogical method of the Jesuits, suffering small changes, improvements and addition of footnotes. After the French Revolution, with the “rehabilitation” of the Society of Jesus, the *Ratio Studiorum* was reconsidered to be adapted to a new situation created by the “double revolution”, marked by industrial capitalism and by the national systems of education. Seen from the point of view of “a sign of the times”, the Jesuits articulated a process of re-inventing the *Ratio*, whose reformed version was published in 1832. In the 19<sup>th</sup> century, the *Ratio Studiorum* lost the universality it had in the Old Regime, because, in spite of being still the official method of the Society of Jesus, it should be adapted to the political-cultural reality of each Jesuit province.

Concerning the curricular content, there was a discontinuity, because the classical literature was not the main line of thinking of the curriculum anymore, and it gave significant room to national languages and cultures, as well as to experimental sciences and mathematics. However, with some changes, the teaching method and the disciplinary mechanisms were kept and improved, seeking to form scholarly and catholic male subjects. The Society of Jesus created the boarding school for external students, as well as other religious congregations, such as the Marians and the Salesians, a true disciplinary institution that was disseminated in the “restoration” of Europe, and it was ruled by the “school machinery” formulated in the *Ratio Studiorum*. As an integral part of the “re-Europeanization” of Brazil, the boarding schools were established in Brazilian territory from mid-19<sup>th</sup> century on, and had a significant growth during the First Republic, when they were established in almost all the capitals of the Brazilian States, with the aim of educating great part of their bourgeois elite.

#### REFERENCES

- Durkheim, Emile. 1995. *A evolução pedagógica*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Elias, Norbert. 1993. *El proceso de la civilización: investigaciones socio-genéticas y psicogenéticas*, Madrid: Fondo de Cultura Económica.

- Foucault, Michel. 1988. "A governamentalidade". In *Microfísica do poder*, edited by Michel Foucault, 277-293. Rio de Janeiro: Graal.
- Foucault, Michel. 1995. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Franca, Leonel. 1952. *O método pedagógico dos Jesuítas: o "Ratio Studiorum" – introdução e tradução*, Rio de Janeiro: Agir.
- Lacouture, Jean. 1993. *Os Jesuítas – 1. A conquista*. Lisboa: Estampa.
- Le Goff, Jacques. 1990. "Documento-monumento". In *História e memória*, edited by Jacques Le Goff, 535-549. Campinas: UNICAMP.
- Loyola, Inácio de. 1975. *Constituições da Companhia de Jesus*, translation and notes by Joaquim Mendes Abranches, S.J., Lisboa: s. n.
- Loyola, San Ignacio de. 1977. *Obras Completas: transcripción, introducción y notas de Ignacio Iparraguirr y Candido de Dalmares*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.
- Meneses, Ernesto. 1988. *El código educativo de La Compañía de Jesús*. México: Universidad Iberoamericana.
- Petit, André. 1994. *Produção da escola/produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no Ocidente*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Schmitz, Egidio F. 1994. *Os jesuítas e a educação: a filosofia educacional da Companhia de Jesus*, São Leopoldo: UNISINOS.
- Varela, Julia. 1983. *Modos de educación en la España de la Contrarreforma*. Madrid: La Piqueta.
- Varela, Julia. 1997. *Nacimiento de La mujer burguesa: El cambiante desequilibrio de poder entre los sexos*, Madrid: La Piqueta.
- Varela, Julia and Alvarez-Uría, Fernando. 1991. *Arqueología de La escuela*, Madrid: La Piqueta.



**Citation:** Beatrix Vincze (2021) Professional teachers' lives in Hungary during the communist regime (1949-1990). *Rivista di Storia dell'Educazione* 8(1): 11-23. doi: 10.36253/rse-9831

**Received:** February 7, 2021

**Accepted:** March 3, 2021

**Published:** July 5, 2021

**Copyright:** © 2021 Beatrix Vincze. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/rse>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

**Data Availability Statement:** All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

**Competing Interests:** The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

**Editor:** Rossella Raimondo, Università di Bologna.

## Professional teachers' lives in Hungary during the communist regime<sup>1</sup> (1949-1990)

### Vita professionale degli insegnanti nell'Ungheria durante il regime comunista (1949-1990)

BEATRIX VINCZE

University of Budapest  
E-mail: [vincze.beatrix@ppk.elte.hu](mailto:vincze.beatrix@ppk.elte.hu)

**Abstract.** The study aims to introduce the memories of Hungarian high school teachers about their professional activities. The main aim is to investigate the experience of being a teacher during the communist era. Based on interviews with eleven retired secondary school teachers from a small town, the study attempts to depict personal life stories and identify altering pedagogical action models formed by history that are dependent on different social and political demands. With the help of the teachers' memories, the study represents their educational paths and the way these educational professionals see the tasks, the roles, the prestige of their profession as well as the way they experienced their failures, victories, and their active and retired years.

**Keywords:** teacher training, communist regime, teacher's professional life, school memories.

**Riassunto.** Lo studio mira a presentare i ricordi degli insegnanti ungheresi di scuola superiore sulle loro attività professionali. L'obiettivo principale è quello di indagare l'esperienza di essere un insegnante durante l'era comunista. Basato su interviste con undici insegnanti di scuola secondaria in pensione di una piccola città, lo studio tenta di descrivere le storie di vita personali e di identificare i modelli di azione pedagogica alterati formati dalla storia e dipendenti da diverse esigenze sociali e politiche. Con l'aiuto dei ricordi degli insegnanti, lo studio rappresenta i loro percorsi educativi e il modo in cui questi professionisti dell'educazione vedono i compiti, i ruoli, il prestigio della loro professione, così come il modo in cui hanno vissuto i loro fallimenti, le vittorie, i loro anni attivi e pensionati.

**Parole chiave:** formazione degli insegnanti, regime comunista, vita professionale degli insegnanti, memorie scolastiche.

---

<sup>1</sup> The word communist was not used in the Hungarian context. Not only in living language (vulgar tongue) but also in historiography the word socialism was the terminus. Today we can find both of them and the use of communism permits generalizations (Bihari 1996)

## INTRODUCTION (HISTORICAL BACKGROUND)

The development of the 20<sup>th</sup> century's Hungarian intellectuals was defined by several significant turning points throughout history. Secondary school teachers' professionally transferring knowledge has always played an important role in the foundation of the intellectual life of the elite. They could form not only the quality but also the existence of the elite. In this study, the examined secondary school teachers were born in the 1930s and 1940s. Consequently, they have had to encounter three intellectual schools of three different political systems during their lives. They spent their childhood in the pre-World War II restricted parliamentary system, which propagated conservative, national Christian values. Hungarian history arrived at a radical turning point after 1945. Due to the Soviet influence, the communists gradually took over the power and established a one-party system (1948–1949).

The Soviet influence determined the history of Eastern Europe after the Second World War. The state of Hungary identified with the Soviet communist model. The period was labelled as “socialism” by Hungarians. The socialist era in Hungary consisted of three sub-periods: a transitional period between 1944 and 1949, the establishment of the communist dictatorship between 1949 and 1956<sup>2</sup>, and the third period, the Kádár era<sup>3</sup> between 1956 and 1988–1989. The following year was a turning point, as, after the change of regime, a pluralistic democracy began (Bihari 1996, 4–5; Romsics 2010, 271).

After 1945, with the elimination of the multi-party system, a one-party system was established (1949). The nationalisation of the factories, banks and mines without any compensation and the collectivisation of agriculture assured the further development of the economy. However, the collectivisation of agriculture was successfully completed only between 1958 and 1961, after the Revolution in 1956 (Romsics 2016). The cultural life had similar transitions. Schools owned by the church (about two-thirds of elementary schools and half of secondary schools) were nationalised too, in 1948. The new political leadership abolished the compulsory religious education. The acceptance of the Marxist-Leninist ideology was mandatory in the fields of culture and education. The intellectual elite of the pre-war bourgeois era, the

Christian middle class could not integrate after 1945. On the one hand, the large landowners and the upper middle class had lost their political influence by the late 1940s. On the other hand, the Jewish bourgeoisie and elite, that had played a determined role in the cultural life, fell mostly victim to the Holocaust. After 1945 the aristocrats, factory owners (who were alive and not emigrated) and wealthy peasants were relocated. Their places were taken by the leftist opposition of interwar period and by the young people of worker and peasant families. “Sovietisation” transformed family lives, too. Hungary went from an agrarian-industrial country to an industrialized country within two decades. The expansion of the education (with the compulsory eighty-year-long basic education) had spectacular results. If we sum up the efficiency of socialist pedagogy (between 1948 and 1989), we can state that illiteracy disappeared, the number of secondary school students has increased about fivefold. Following the Soviet model, the new regime wanted to create a new elite. Higher education supported the schooling of children of poor peasant or working-class origin (Romsics 1999; 2016).

The Revolution of 1956 attempted to make a change in the political system but turned out unsuccessful. The fight for freedom in 1956 has been the symbol of Hungarian independence ever since. The greatest loss of the country was the 200 000 people who left Hungary after the revolution (Romsics 2016).

If we analyse the political indoctrination, a specific interaction of politics, ideology and education, we have new aspects and results to debate about (Somogyvári 2019, 664–81). The idea of communist education as a modernisation strategy was borrowed from Monica Mincu. The author analysed the Soviet influence and its interaction with western educational patterns in transformed and adapted versions. In her perception, the Soviet influence in education should be as an imperialist force and as a voluntary borrowing. She underlined, the communist model cannot be interpreted as a coherent model. The communist states could realise their own answers by internationalisation with local adaptation in the Communist area (Mincu 2020, 319–34).

“Soft” socialism in Hungary starting in the second half of the 1960s provided better living conditions, and it was called “goulash communism” or “refrigerator socialism”. This relative well-being of the society eased the ideological oppression as the standard of living and education rose significantly. Families could afford to buy a car and a weekend house; moreover, they could travel abroad. Hungarian citizens could visit Western countries, too, and it seemed to be the “happiest barrack” in the Soviet area (Romsics 2010).

<sup>2</sup> The leaders (M. Rákosi, E. Gerő and M. Farkas) of this period returned to Hungary from Moscow, where they had spent long years and had close ties to high-ranking Soviet leaders. They were direct representatives of Stalin's politics (Romsics 1999).

<sup>3</sup> This era named after János Kádár, the head secretary of the Hungarian Socialist Party, which became more relaxed after the beginning of the 1960s and functioned as a soft dictatorship.

The Soviet influence resulted in centralisation, it had similar effects than western modernisation tendencies. Hungary based on its earlier cultural heritage began to work out its educational reflection and adapted the western inputs, too (Mincu 2020). From the 60s, the Hungarian party changed its church and literature policy. Kádár had a compromise with the elite. There were three forms of authors and works: the so called “three Ts” (after the Hungarian words támogatott “supported”, tűrt “tolerated” and tiltott “forbidden”). Kádárism departed from the orthodox Soviet politics and worked out the Hungarian model of communism. The limited freedom helped to demolish the old system. The change of regime in 1989–1990 created the rule of law and political pluralism (Romsics 2016).

#### INDIVIDUAL LIFE AND MEMORY (RESEARCH FIELD, AIMS, METHODOLOGY)

The memories of the teachers give us an opportunity to study the changes of Hungarian history and their influence on education. The “personal stories/histories” told by the eleven interviewees depict the nature and the evolution of teaching in secondary school. They provide new aspects of the national history and history of education by projecting the everyday practice of the profession. The teacher’s life histories enable us to compare them to the most significant transitions of the Hungarian education policy. The personal reminiscences provide us with peace of information about the Hungarian pattern of socialist education.

The interviewees were all teachers of the same secondary school and most of them spent the majority of their active years and retired from there. The goal was to reach out to the oldest pensioners; therefore, the target groups were teachers between the ages of seventy and eighty. The oldest interviewed person was 84 years old. The two headmasters are exceptions, one of them did not retire from secondary school (70 years old) and the other is younger than the examined group (66 years old). However, they were both significant personalities of the institution as leaders. They had a deeper insight into the operation of the school as an establishment and the work of their colleagues among whom many of them were their former teachers. Unfortunately, not everyone was able to participate at the interviews as four persons cancelled the personal conversation due to medical problems<sup>4</sup>.

The former and current head of the school study supported to have contacts to interviewed teach-

ers. It was helpful that the interviewees had a positive approach and welcomed me in their homes and willingly answered my questions. All teachers agreed with the publishing of the interview material. They were proud to be interviewed.

Historical research of the 20th century gets new impulses from Jan Assman’s writing on cultural memory and the mapping of the nature of individual and collective memory (2013). Halbwachs (2010, 403–32) pointed out that remembrance is always influenced by society. However, individual recall of memories and memory are collective products while individuals belong to several different communities. The importance of individual memory and oral history was enhanced by several factors: as a result of the shift in lifestyle caused by technical development, while writing a diary and exchanging letters went out of fashion, the accelerated world made historical remembrance disappear (Nora 1984)<sup>5</sup>. Recalling and preserving personal memories are triggered and strengthened by career researches primarily based on interviews. On the other hand, technical development provided new tools for the researchers by creating the technical framework for storing and analysing great quantities of data. Besides, the reevaluation of the nation’s interpretational framework brought society into focus. Consequently, the structure of memory opened up the narrow frame of national memory and “socialized” it, making it interdisciplinary, involving sociology and anthropology. Criticism towards oral resources usually includes the following: their subjectivity and narrative nature which is also their advantage as they can grasp personal identity. The subjective form can provide a far richer and more nuanced picture of the past. The testimonies cannot be regarded as simple statements; we have to analyse complex meanings that include, as a narrative, the complex system of memory, ideology, and subconscious desires that come into existence in certain situations (Vértesi 2004, 1–15).

The reminiscient individual is given the option of keeping a distance from the past and to systemize, structuralise, and interpret the past concerning the future. This also helps the individual to create defence strategies too, meaning that recalling the past can even invoke a certain defence mechanism. Constructing the past includes the trinity of experience, sensation, and narrative. As the individuals turn towards the past, they write their stories from the future, making the present the past (Kovács 2000; Gyányi 2010).

During the interview, the reminiscient teachers recalled “the image of the serpentine river” with their

<sup>4</sup> The interviews were made in 2013 and 2014. The results of research have been published in Hungarian language since 2015.

<sup>5</sup> [http://epa.oszk.hu/00800/00861/00012/99-3-10.html#P10\\_119](http://epa.oszk.hu/00800/00861/00012/99-3-10.html#P10_119). Accessed: Accessed: Mai 15, 2020.

narratives, which was kept in their course with guided questions (Esterberg 2001). Memories, intentionally or not, become “monuments” (Nora 1984), although the interviewees do not regard themselves as heroes. Several of them mentioned that they “only wanted to remember the good things”. They mainly constructed their life story from successive events but they did not rule out their negative memories either (Padrós and Colleldemont 2017, 523–36). Secondary school teachers are active participants of social processes; however, the influence of their work can be felt much later. They cultivate and educate generations, crowds of “civilized individuals”.

As a result of the linguistic-hermeneutic revolution in the 20<sup>th</sup> century, it became important to reconstruct the hidden, inaccessible content of the text and to explore the context of the text organisation. Language text is no longer seen by science as a reflection of objective reality, but as an empirically graspable medium of the social world built by language. According to this interpretation, the human language creates meanings with which it shapes reality, thus the result of the interpretation is the “reality described by the language” (Carver 2004, 144).

On the other hand, it is necessary to recreate the genealogy of the pedagogical mentality in the postmodern era, as Marc Depaep (2007) pointed out, referring, among other things, to unconscious emotional manifestations and modes of action that have been incorporated into various pedagogical theories (ideals, sometimes utopias) and even in educational practice (Depaep 2007, 28–43; Németh 2002).

The oral history provides several opportunities for researchers to analyse the data: the tools of comparative history and content analysis enable us to compare personal experiences with written history within the historical framework of pedagogy. In this case, the qualitative technics (content analysis of interviews) gave a chance to know the hidden context and to bridge the individual stories with the official canon. With due criticism and generative build, personal flashbacks help to “solve intellectual puzzles” (Mason 2005, 15). It is possible to compare the micro-level to mezzo or macro-level of history. Moreover, we can look for the changes in teacher’s professionalization, and highlight the typical trends of Eastern European countries (Glatz 2005).

#### TO BE A TEACHER IN RURAL AREA DURING THE KÁDÁR-ERA

The life of the interviewed teachers is closely linked to Cegléd, small-town life, and their workplace, the Kos-

suth Lajos Secondary Grammar School. The small town with 40 000 inhabitants, 70 kilometres from the capital city Budapest has a history of more than 600 years. In the 19<sup>th</sup> century, with the completion of the railroad, it became part of the country’s circulation although it kept its village-like character. Major progress was brought by the last third of the 19<sup>th</sup> and the first years of the 20<sup>th</sup> century as urbanisation accelerated. The citizens of the town wished “they did not have to go to Kőrös and Kecskemét (neighbouring cities) for the brain”. They wanted to establish an eight-year secondary school which, after lengthy struggles, began functioning as a state-owned secondary school in 1899. It generated fierce debates about whether the town needed an eight-year secondary school or an agricultural technical school would have been more useful (Reznák 1982).

National educational policy at the end of the 19<sup>th</sup> century supported the towns that did not have secondary schools. The ideology of the former progressive, aristocratic liberalism was overshadowed in multi-national Hungary and nationalist tendencies intensified. The young nation-state regarded education as a protective force to maintain Hungarian supremacy (Puttkamer 2003). However, minorities did not mean any threat to Cegléd as the population of the town was Hungarian.

The two-storey school building based on the school prototype of the Austrian-Hungarian Monarchy was finished in 1902. The new, comfortable school brought a great change into the lives of the students, mainly coming from wealthy peasant families. The new school had electric light, bell, flush toilet, a gym, and modern gymnastic tools. Citizens of the town were proud of the institution since the money necessary for the foundation was provided by them and they fought for the building and the reputation of the school. The town wanted to name the school after Lajos Kossuth<sup>6</sup>, leader of the revolution of 1848–49 but this could only be realised in 1920, and the name of the school has been unchanged since then. The more than 100-year-old school survived the several reorganizations of education in the 20<sup>th</sup> century, and remained a state-owned secondary school all along,

<sup>6</sup> Lajos Kossuth (1802–1894) was the most popular freedom fighter in Hungary. He was a nobleman, lawyer, journalist, politician, and Governor-President of the Kingdom of Hungary during the revolution and war of independence between 1848 and 1849. After the fall of the Revolutionary War, he sought allies but gave up Hungarian independence because of unfavourable international circumstances for the Hungarian cause. He settled in Turin, Italy, and lived there until his death. For the rest of his life, he was active in Hungarian political life, opposing the compromise with Austria. Cegléd considered itself the „city of Kossuth” and 100 citizens of Cegléd visited the “hermit in Turin” in 1877 (Kossuth gave a famous recruiting speech in the city in 1848) (Reznák 1982; He 1911, 916–18) <https://archive.org/stream/encyclopaediabri15chisrich/page/916/mode/2up>. Accessed: June 15, 2020.

**Table 1.** Path of lives in place and time.

Interviewed teachers <sup>1</sup> and subjects taught by them	Place of birth <sup>2</sup>	Place of Secondary Grammar School	Place of Higher Education	Working places	Working years in KLG <sup>3</sup>
BB, male Chemistry, Biology	<b>Cegléd</b>	<b>Cegléd</b>	Budapest	Pásztó, Albertirsa, <b>Cegléd</b>	1957-1992
BK, female Hungarian/Russian literature and language	Budapest	Budapest	Budapest	Albertirsa, Cegléd	1964-1999
GK, male Hungarian/French literature and language	Kiskunmajsa	Kiskunfélegyháza, Baja	Szeged	Mezőberény, Cegléd	1975-2005
GI, male Chemistry and Physics	<b>Albertirsa</b>	<b>Cegléd</b>	Debrecen	<b>Cegléd</b>	1965-1994
GS, male History and Geography	<b>Cegléd</b>	<b>Cegléd</b>	Debrecen	Kőrösetetlen, <b>Cegléd</b>	1976-2006
KGY, male Biology and Geography	<b>Cegléd</b>	<b>Cegléd</b>	Szeged	Csemő, <b>Cegléd</b>	1973-2012
MÁ, female Hungarian literature and language, History	<b>Cegléd</b>	Kecskemét	Budapest	<b>Cegléd</b>	1964-1996
SLJ, female Violoncello, Choir leader	<b>Kenderes</b>	<b>Cegléd</b>	Debrecen	<b>Cegléd</b>	1975-2000/15
SZS, male Russian literature and language and Social Studies	Öregcsertő	Kalocsa	Szeged	<b>Cegléd</b>	1967-1993
TT, male Physical Education and Hungarian literature and language	Sopron	Sopron	Pécs	Sopron, Cegléd	1982-2009
TCZM, male Mathematics and Physics	<b>Nyársapát</b>	<b>Nagykőrös</b>	Budapest	<b>Cegléd</b>	1964-1992

<sup>1</sup> Their names are marked with their monograms. After the monograms their gender is indicated.

<sup>2</sup> Albertirsa, Nyársapát and Kenderes are located near Cegléd.

<sup>3</sup> KLG is the short form of Secondary Grammar School. It is called Kossuth Lajos Gimnázium today.

keeping its name and is currently functioning as a secondary school with four, five, and eight-year-long education, preparing students for further studies in higher education.

Interviews enable researchers to expose the extent of the movement of the examined teacher generation and to explore whether the mobility observed is fit to the political transitions following the war. Compared to the conditions between the two world wars, social mobility accelerated significantly. The question arises, how the interviewees were mobilised as a result of the new economic, social and political situation, how their social situation changes as intellectuals, and what distances they take in space and time.

By examining the spatial mobility of interviewees we can establish that out of the 11 teachers 7 are directly connected to the town (Cegléd). Four of them arrived at the secondary school from other cities (one from Budapest and three from rural towns: Sopron, Kalocsa and Mezőberény). All of them moved to the town for family reasons, three of them followed their spouses who are

from there. The connection is double in the case of five persons who were born in the town (or in a neighbouring village), and attended secondary school there. Later, their earlier teachers became their colleagues<sup>7</sup>.

#### CHOICE OF SCHOOL AND PROFESSION

Three of the interviewed teachers went to teacher-training school which required only secondary education and a qualifying exam had to be taken after receiving the secondary school leaving exam. Two teachers from Cegléd went to college in the neighbouring towns (Nagykőrös, Kecskemét) and the interviewed person from Kiskunhalas went to school in Baja. All three of them chose to study in higher education instead of taking the qualifying exam. It has to be mentioned that one

<sup>7</sup> In the table, Cegléd is highlighted in bold to indicate who was born in Cegléd, who attended secondary grammar school in Cegléd and who worked in her former secondary grammar school.

teacher attended a religious school (Kalocsa, Jesuit Secondary School) and was planning to pursue a career in the church, but due to political transitions, the secondary school was secularized.

As for secondary school studies, 1 out of 11 studied in Budapest, 5 in Cegléd, 1 in a secularized Christian secondary school, and 3 in teacher-training schools. Teacher-training schools provided 4+1 year education based on the law of secondary school teachers from 1882. They organised courses in pedagogy, methodology, and practical skills. The studies ended with a secondary school teacher degree and after a year of training, a qualifying exam could be completed. The three interviewed teachers chose higher education after the final exams, two of them attended a university and one attended a teacher training college (Table 1) (Vincze 2018).

The generation finishing secondary school in the 1940s and 1950s saw and experienced the complete transformation of the educational system that followed the Soviet example and secularized schools, reshaped the ideology, and the forms of education. Socialist education offered an ascension opportunity for students from rural, poor peasant backgrounds. For many people, this meant a real cultural uplift. The majority of interviewed teachers made their professional choices for personal reasons, based on their interest and with the examples and support of their families. They did not refer to any political or other external motivations.

To provide the workforce for secondary school, the former traditions of teacher training were eliminated and the three-year-long educational college was introduced in Budapest, Debrecen, Szeged and Pécs and started operating in 1947–1948<sup>8</sup> (Romsics 2010, 320; Ladányi 2008).

The higher educational reform (1948) aimed to adjust higher education to the needs of the people's democracy: 1. provide a progressive, well-qualified group of teachers 2. circumscribe scientific research and vocational training 3. validate the aspect and thought of social sciences 4. radically transform the composition of students 5. introduce a fixed study schedule, concerning personal needs. The system was overburdened and distorted (Ladányi 2008).

The choice of profession was modified in two cases, as mentioned before one of them decided to become a teacher instead of pursuing a career within the church (priest or missionary) although he had been more inter-

ested in an interpreter and translator training but had the perception of the absence of any support. The other one is the girl who was an aspiring markswoman who, at the age of 18, realized that this profession can only be pursued through military training that women were excluded from. So instead of the mathematics-physics major, she picked during the auxiliary application and went to the Lenin Institute which was an institution providing training in special Russian language and ideology (Marxism–Leninism).

The choice of profession and the choice of major and institution was coincidental in other cases. The future headmaster of the secondary school was studying to become a biology-geography teacher and was automatically admitted to the university in geography thanks to the result achieved on the national contest for students; however, this pairing was not taught that year so he chose the College of Szeged where he received practical training he was very satisfied with. The interviewee applying for history-geography major had more difficulties with the choice of profession. She was complaining about the lack of information and the fact that certain subject pairings were only launched in every two years. Choosing Russian as a major seemed like a unique choice in the case of the two colleagues teaching the Russian language and the basics of their ideology. After closing down the Lenin Institute, the Russian language teacher training was integrated into Eötvös Loránd University in Budapest. Teachers, the example of the parents (who are also teachers in two cases), and the landlord and landlady who were also teachers played a role in choosing a major.

The time factor was important in two cases. The choice of shorter college education made it possible to start working earlier. Another example is choosing teacher training (biology and chemistry) instead of medical studies also meant a faster option for earning money.

Four out of 11 were working constantly during their university studies, although they emphasized that they could cover their living costs with their scholarships and they spent their earnings on clothes, culture, and supporting their families. Several of them emphasized how grateful they were to their families for making them able to study at university.

Returning to their families was an important aspect when choosing a job. Young job seekers who were born (five of them) in Cegléd, took the final exams, and lived here all returned to the secondary school. This trend slightly contradicts the great social mobilization that accompanied the industrialisation and the urbanisation. Budapest had a significant appeal before the two world

<sup>8</sup> The length of the training was reduced to two years due to the lack of teachers in 1949–1950 and secondary-level primary teacher training was reinstated. They were transformed in top four-year pedagogical colleges.

wars and the proximity of Cegléd made it even more attractive. Taking a job was not a question of choice. Counties had pre-contracts with teachers so they can keep some intellectuals on their territory for a minor scholarship and provide as many specialised teachers as possible. Almost all interviewees admitted that starting the job was not easy, not even if they knew the headmaster of the Kossuth Lajos Secondary School, the desired institution. The educational department of the local governments apportioned the jobs to the new applicants and they recruited the workforce. It is necessary to clear, that the party (MSZMP)<sup>9</sup> could have a say in the assignments. Relatives of officers<sup>10</sup> and the elite beneficiaries of the party had preference. After graduating from university, many could begin their professional life only in elementary schools of nearby settlements (6 persons).

Getting the job was an important element of all reports. All interviewees emphasized the role of seeking information, waiting, and coincidences. A typical example of this is the account of the teacher of History and Geography about entering the Workers' Militia<sup>11</sup> besides becoming a party member to get the teaching job at the secondary school. Two colleagues arrived from another side of the country. The P.E. teacher left Sopron for Cegléd. After the college years spent in Pécs, he went back to teach in Sopron because of his contract but love was stronger and he followed his fiancée to Cegléd. The teacher of Hungarian and French languages spent several years in Mezőberény, which he left for personal reasons. He arrived at the secondary school, after teaching in a primary school for multiple years, and finally found the professional environment what he had always been looking for.

As a feature of the path of life of the teachers, we can state that the significant social mobilisation characteristic of the period (from villages to towns, from the countryside to the capital) is not typical of these educational professionals. The educational contracts with the counties that regulated the movement of the workforce played the most essential role in this besides the centralist party-state governance. As for literacy, the majority of the interviewees (9 out of 11) became first-generation intellectuals with a degree. The objective back then was to give the working class and poor peasant children an advantage when it comes to further education. According to the statistics, in the school year of 1937-38, the

composition of the enrolled students was the following: 19 working class, 114 peasants, 50 256 other origins. However, in 1951 it looked like this: 33 830 working class, 22 640 peasants and 50 256 other origins. Universities had a quota and the social composition and the ratio of female students were restricted (Pukánszky and Németh 2004). Women were granted equal conditions with Law Article 22 of 1946<sup>12</sup>.

The changes in higher education at the beginning of the 1950s can be seen in the quantitative indicators while mass culture saw rapid development. The media, the radio, and the cinema became educational and recreational tools for the masses.

The growing need for professionals meant a significant rise in the number of students. The number of students was restricted by the five-year plan (and other one-year plans). Jobs were given out from a federally content is missing (Ladányi 1999, 81-2)<sup>13</sup>. 67% of secondary school students were of working-class or peasant origin. The number of secondary school students "only" doubled, probably because of the higher requirements while the number of students in technical institutes rose by 3-400%. The ratio of female students also grew significantly. By the middle of the 1950s, the number of full-time students tripled.

The strong presence of Soviet culture, the mechanic translation of Soviet textbooks<sup>14</sup>, the emphasis on practical training, the elimination of certain majors (sociology, physiology, a double major in two modern languages), cutting the pedagogical-psychological courses did no favour to the standard of higher education. Education was ruled by schematism, dogmatism, and vulgarism (Ladányi 2008, 90-5).

Although natural science subjects were added to the secondary school curriculum, the overburdening caused a significant level of dropout that they tried to stop. The main goal of secondary education was to provide a good workforce, to teach the ideology of Marxism and Leninism, to defeat reactionary doctrines, and to prepare students for higher education.

Among the parents of the interviewees, one had a father working as a primary school teacher and another a secondary school teacher and some were skilled professionals: rail-man, post-man, mechanic. The ones with peasant origin did not give an exact account of the size of their property (one of them emphasized his poor ori-

<sup>9</sup> MSZMP: Hungarian Socialist Party (Hungarian Workers' party before 1957), which had the exclusive political power.

<sup>10</sup> Cegléd had a military barrack for the largest army corps of Southern-Hungary.

<sup>11</sup> The semi-military defensive body of the MSZMP between 1957 and 1989.

<sup>12</sup> Law Article 22 of 1946. <https://net.jogtar.hu/ezer-evtortorveny?docid=94600022.TVI&searchUrl=/ezer-evtortorveny%3Fpagenum%3D51>. Accessed: Mai 15, 2020.

<sup>13</sup> The first five-year plan accepted in 1949 increased the number of students by 8 000 but the modification in 1951 changed it to 30 000.

<sup>14</sup> Among the new university textbooks published between 1950 and 1952, 86 were translations of Soviet textbooks (Romsics 1999, 360).

gin). Based on the interviews, we can see that by choosing, modifying a major, and with some bypasses and compromises, they were able to study and get a degree. The order of the Council of Ministers in 1952 introduced the mandatory written and oral entrance exams but the origin and the ideology (Marxism and Leninism) of the student still played an important role during the selection process. Some of the interviewees mentioned the experience of the entrance exams, mostly those who felt their oral exam was a success (Ladányi 2008).

### PROFESSIONAL LIFE

The interviewed persons preferred to talk about starting their jobs in detail. Struggling with bureaucracy and their first day at work were significant memories for all of them. The future headmaster, for instance, started his professional life in a divided village school where four classes studied in one room side by side. The lodging, the serenity of the countryside, and the challenges of teaching attracted him. Teachers described their travelling difficulties in detail.

Teachers in rural school usually got a room or an apartment but married couples had to travel to their workplace every day. Buses or trains only commuted a few times a day and it was a real relief if they could buy themselves a motorbike. Four out of the 11 had to participate in post-graduate education while working to supplement their college degree. They took part in 2-3-year long correspondence courses while working and having a family.

Teachers could engage in their interests during their work, too. Two typical cases: the Hungarian/Russian colleague who was not originally planning to become a teacher and did not enjoy this role, found joy in establishing the school's library that she could complete a librarian course for. The Hungarian/history teacher studied theatre directing and for many years working with the talented students planning to become actors with great success.

The everyday tasks of a teacher are determined by current expectations. Besides teaching their subjects, which was the most desired task, teachers had to fulfil many other roles as well. Being a class-master had great prestige, all teachers fulfilled this role, some of them only for shorter, some for a longer time. The number of classes they took on (a term lasted for 4 years) depended on other roles and personal attitude. Only the choirmaster was not a class teacher.

Among educational and training tasks, being the leader of the professional community was an honour in

the value hierarchy, and 3 out of 11 fulfilled this role. Colleagues could become presidents of the final exam committee with certain teaching experience, usually after ten years of teaching; 3 out of 11 took on this task. As special task, the librarian teacher led the administration of the final exams.

Two out of eleven became principles; both were vice-principles first, one became the head of the secondary school, while the other led the agricultural technical school. Almost all secondary school students were members of the Hungarian Youth Communist League (KISZ). Four out of 11 were members of KISZ for a shorter or longer time. The leadership usually aimed to appoint a party member but life usually interfered. It was mostly the younger colleagues who fulfilled the task, only 2 out of 4 were party members. Only two mentioned the party membership but 6 out of 11 were members of the Hungarian Socialist Workers' Party (MSZMP)<sup>15</sup>. Two fulfilled an important position and two could participate in other trade associations in the form of the trade union movement and labour-related cases (lawsuits). Three colleagues were representatives in the local government and the head of the secondary school was a member of the educational committee. The teacher of chemistry and physics fulfilled the highest political and administrative function. First, he worked as deputy mayor, later as headmaster of a secondary school. The 10-15 years following the change of regime was characterized by the growing influence of teachers in the political governance of the town, the satisfactory support of educational issues, and the teachers' role in making decisions (school developments, construction works, reorganizing school districts, etc.).

Creating their own organizations, associations, and journals and the cooperation to maintain these were important elements of the professionalization of teachers (Németh 2009). Six out of 11 belonged to different professional organizations, usually to national associations specialized in their field. These organizations aimed to unite the teacher of a given field and organize vocational training, provide regular professional communication, organize contests, found prizes, and help to strengthen their subject. A few examples for this are the Society of Geography Teachers, the Eötvös Loránd Physics Association, the Association of Teachers of Hungarian, the Board of Trustees of the Three County Mathematical Competitions, the National Council of Choirs (KÓTA, from 1970 to 1990 and its successor). Besides, the teacher of biology and chemistry, as a member of the Hungar-

<sup>15</sup> The Hungarian Socialist Workers Party was founded in 1957, after the revolution of 1956 was put down; its predecessor was the Hungarian Workers' party. It functioned as a sole party, a state party and had an exclusive political power.

ian Entomological Society (where he got into through his university professor), brought his students to several events. The sciences survived the constant shifts of emphasis of the education policy (it preferred social sciences over natural sciences and then the other way around) but the ideological influence was able to make some disciplines disappear (genetics, psychology, sociology which were labelled as unwanted bourgeois sciences in the 1950s).

Secondary school teachers lost their former role as a "scientist teacher" after World War II, and they rather became movement leaders, bureaucrats, mass educators and representatives of the state will. However, we can say that the former examples (their teachers who grew up in a civil school system before 1945) strongly influenced their behaviour and literacy was an important requirement among their ethical norms. For the teachers of this old generation, mediating culture and the reinforcement of the enculturation process survived as serious traditions. The two Hungarian teachers left significant and long-lasting marks behind. They directed theatre plays and extraordinary school celebrations and supported the aspiring actors among students. It is worth to note that between 1950 and 2000 about fifteen former students of the school became famous actors. The colleague reorganizing the school library converted it to the ETO system and finally made it transparent and utilizable. The history/geography teacher contributed to the promotion of traditions by organizing the annual Kossuth quizzes. Naturally, the annual "*Who knows more about the Soviet Union?*" All schools organized this "Quiz" every year during this period. Russian was introduced as an obligatory foreign language in 1949 that meant a new challenge in language teaching since teachers were needed in a relatively short time. The Lenin Institute, the College of Foreign Languages (by training interpreters and translators), and the teacher training colleges and universities helped its formation. The Hungarian-Soviet Friendship Society sponsored the quiz.

Scientific work and research did not disappear within this period either. The teacher of Biology and Geography, who had an important role in the leadership of the school, got a degree in geography, kept contact with his professors, and acquired a Ph.D., too. As a headmaster and even as a pensioner, he supported and organised local researches. The teacher of History and Geography who got a degree in Debrecen was devoted to local history. He wrote several books through processing the 100-year history and foundation of the secondary school. Both colleagues helped several of their students into the National Competition for Secondary School Students and many of them even got to the final round.

The reminiscent teachers mentioned that they had to take on several other tasks, which meant smaller or bigger burdens and in many cases, they were not financially compensated for them. These included the various forms: f. e. fire and safety education, mass sport, canteen supervisor, supervisor of study room, clubs, and tutoring. The most liked and mentioned activity was the organisation of school trips for students and schools. A significant activity of the school was the organisation of the competition of Singing Classes, associated with the name of Zoltán Kodály<sup>16</sup>. The "reversed day" has a long tradition, during which let, even in the years of dictatorship, a democratically elected student headmaster directs the school.

The reminiscent teachers were talking about their past tasks, successes, and difficulties willingly and enthusiastically. Several prepared in advance and wrote down the most important and significant events. They are proud of their students and of helping them to continue their studies. A lot of them were able to graduate from university and become successful doctors, lawyers, and teachers. Several teachers mentioned that a great challenge was for them to help students with learning difficulties. It was sometimes not easy to avoid failing them at the final exam in natural sciences. This challenge was a bigger pedagogical effort than to teach talented students. The "saved" examination-candidates were all very grateful.

Among their pedagogical methods, they emphasized the importance of demonstration and the maintenance of motivation. They had tried several methods for their subjects. The most remarkable are: lectures of the Hungarian Entomological Society for those who were interested, theatre visits, teaching Transylvanian-Hungarian literature, screening of films, hikes, factory visits, experiments conducted by students, listening to music. When asking them about their everyday routine, they all talked about frontal teaching. However, their teaching was based on the non-formal and informal learning, too.

#### CAREER, PROFESSIONALIZATION AND DE-PROFESSIONALIZATION

The study focuses on individual professional lives of secondary grammar school teachers. The question arises as to whether career patterns can be observed based on individual professional life. First one, it is necessary to

<sup>16</sup> Kodály Zoltán (1882–1967) was a Hungarian composer, pedagogue, linguist, music educational reformer and philosopher. He developed the internationally well-known Kodály Method, which based on folk music and choir movement.

underline that the notion of career was not acceptable and used in socialist era. Career belonged to the bourgeois phenomena. In the interwar period, the indicators of becoming a teacher related to confessional, gender and social aspects. More and more teachers had academic ambitions and having a doctoral degree got a job in secondary schools (Biró 2015, 13–29).

After 1945, the success of professional live mainly depended on political orientation and credibility (membership of party), on social origin (background of worker or peasant family) and exemplary lifestyle. In the historiography of the socialist era, vocational qualifications and educational qualifications are also available remained the general criterion of professionalization. However, within the professionalization of the elites of the monolithic party state education is not the only criterion. After the World War II, society lost the control above the elite's selection. There was no relationship between getting into the elite and individual abilities. The main criteria for selection were obedience, commitment and loyalty. The leaders of the party have decided on all major state matters. Since the state apparatus officials were usually party members, participated in the control of the state administration as party members. The party and the state were inter-woven, individual careers also prevailed. The centralized political system has created a huge number of political and economic bureaucracies. In 70<sup>th</sup>-s and 80<sup>th</sup>-s, the importance of expertise increased. The change of position at mandatory intervals has generally resulted in horizontal mobility. It resulted in a circle of under-qualified cadres: according to contemporary terminology, the cadre did not lose, only transformed (Rácz 2013, 1–40).

If we examine the process of professionalization, we can find the effort to unify the standards, but there may have been person-specific differences between members of the profession in the exercise of their profession. The prominent persons of their professional group of teachers have influenced their students (Johnson 1972, 46; Friedson 2001, 139). However, the national transformations significantly changed the prestige of teachers during the socialism. It had several unfolding negative tendencies, too (Garai and Németh 2018, 219–32).

The professionalization of high (secondary grammar) school teachers came into effect in the second part of the 19<sup>th</sup> century. In Hungary, this process was delayed by the fact that the nation-state was created with the compromise of the Austro-Hungarian Empire in 1867<sup>17</sup>. The ruling of secondary schools and teacher

training in 1883<sup>18</sup> set the bases of the two forms of the eight-grade Hungarian high school training, namely, arts and science. This act unified the teaching canon. The idealised, humanist model of literacy was the centre of the training. The main goal was to educate the students to be moral persons and responsible citizens. Afterwards, the teachers and the participants of the teacher training founded different professional societies, in which they could stand up for their profession, their interests, and pedagogy as a science. Several pedagogical pieces of work were born: studies, workbooks, and overarching volumes about the history of pedagogy. The professionalization of teachers was widely accepted due to the numerous promotions, professional societies, and prizes for extraordinary work. The fact that secondary grammar school teachers had considerably higher wages than elementary school teachers was a token of society's respect for the profession. Secondary grammar school teachers were honoured members of the middle class with high prestige and reasonable remuneration. The "numerus clausus" in 1920<sup>19</sup>, mainly concerning intellectuals with Jewish origins, significantly influenced, mainly restricted the recruitment of teachers during the two world wars besides the strong appearance of women in the field after the acceptance of the secondary school law of 1934 that modified the school structure<sup>20</sup> (Nagy 2009, 291–305).

Changes in 20<sup>th</sup> century totalitarian or semi-totalitarian states have generally resulted in the loss of a monopoly over expert (educational) institutions and the field of teacher training. The concept of "de-professionalization" was born to mark it (Jarausch 1983, 9–36; Friedson 2001). The interviewed persons indicated that they have had social responsibilities as well, they provided which they did not specialize in, as well. They suffered several repressive measures (in the entrance

---

Herbartian System in Hungary, as well. He implemented standardised teacher training and organised the first Teacher Training Seminary, which offered pedagogical and psychological courses to teach students. Kármán founded the first practice school in Hungary in 1870. Practice teaching became an obligatory component of teacher training.

<sup>18</sup> <https://net.jogtar.hu/ezer-ev-torveny?docid=88300030.TV&searchUrl=/ezer-ev-torvenyei%3Fpagenum%3D31>. Accessed: June 15, 2020.

<sup>19</sup> By the Teleki government, law XXV (numerus clausus as closed number) was legislated in 1920, that restricted the number of non-Christian students to be admitted to higher education. It was modified in 1928 and due to international press, the number of Jewish students increased. <https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=92000025.TV&targetdate=&printTitle=1920.+%C3%A9vi+XXV.+t%C3%B6rv%C3%A9nycikkk&referer=1000ev;https://web.archive.org/web/20190106153317/http://regi.sofar.hu/hu/book/export/html/13270> Accessed: June 15, 2020.

<sup>20</sup> <https://net.jogtar.hu/ezer-ev-torveny?docid=93400011.TV&searchUrl=/ezer-ev-torvenyei%3Fpagenum%3D41>. Accessed: June 15, 2020.

<sup>17</sup> Count József Eötvös created the act about the folk school education and the act of minorities (1868). Mór Kármán supported by Eötvös set the base of Hungarian teacher training, and he worked out the

examination, military training). The totalitarian state gave key positions to an ideologically conforming group. The state has changed previous ethical rules, reforming the requirements for recruitment and the framework for a professional operation (Friedson 2001; Garai and Németh 2018, 219–32).

The radical transformation in Hungary after 1945 exiled the bourgeois intellectuals and encouraged the education of working-class and peasant children which led to a heavy dilution and breaks the process of professionalization (Németh 2009, 279–290). Broadening higher education further decreased recruitment that was accompanied by low self-esteem and serious professional depreciation, resulting in a so-to-say “de-professionalization” (Fónai and Dusa 2001, 41–49). The depreciation of prestige was further worsened by the constantly decreasing salary of teachers (Nagy 2001, 8–86) which, in the 1950s and 60s meant that they had the salary of a skilled worker or even less. As a result, the profession was quickly feminised and many of the men chose a different career or working in an office instead of teaching. The occurring changes transformed the living circumstances of teachers too, they gradually differentiated and they rather became part of the lower middle class.

## CONCLUSION

The memories of the retired small-town teachers recall the everyday life of the “*perceived history*”. These teachers do not see themselves as heroes but they are proud to look back on their professional life. They feel they had contributed to the development of the intellectuals of their town. Besides successes in competitions and entrance exams, their list of victories also includes students who became good parents and honest, happy adults. They appreciate the feedback and help of the former students and their children and grandchildren more than honours. They are honoured citizens<sup>21</sup> of their town. The prestige of the profession of the secondary school teachers was never questioned in the local community.

These professional lives, strongly connected to the small town, returning to the birthplace, and lacking great spatial and professional mobilization are somewhat different from the national average. In the mirror of the interviews, it seems that teachers in the countryside enjoyed more prestige and could preserve more professionalism. The atmosphere of the local community and the traditions of the secondary grammar schools could help in the professional integration of teachers. Not only educators

born here but newcomers could find their professional identity. Significant migration of socialism (from village to town) cannot be (or partially) detected here. Affection towards parents, the spouse, and the alma mater is the main issue determining the choice of the workplace, which was influenced by educational contracts.

The interviewees emphasized that it was important for them to provide for their families (own flat, detached houses, car, garden) and educate their children, in addition to completing studies in higher education. Not all, but some of them were willing to directly speak about political issues (being a party member, ideological questions, education policy) and they avoided making a judgement about the education and the conflicts of the past few years, hence, as witnesses of a past era, they did not facilitate the research.

The wisdom and the lifestyle of their old days can be an important lesson for future generations. They have several recreational techniques and they spend their days actively and are all balanced and positive individuals. It is worth paying attention to them since they know the secret of a long life. Where do they find it? Useful activity is different for everyone: gardening, quiz games, learning poems, cycling, swimming, walking, cooking, growing herbs, singing in choirs, learning a foreign language, engaging with grandchildren. They see their steady family background and the support of their colleagues as the most essential elements of their professional life and personal happiness (all interviewees are married and have kids).

How do these interviews contribute to pedagogy? They provide a lot of new, additional information on how the multiple reforms transforming education affected the everyday life of the people involved in education. We can gain a whole lot of new and useful information by examining the changes in the process of professionalization. Discovering the personal paths of life in the earlier dictatorships of the Central-Eastern European region would open up a new perspective in the future (Glatz 2009, 1–11). Besides the macro-historical processes of a region with a nearly similar history, the micro-stories could lead us to new, undiscovered phenomena of pedagogy.

## REFERENCES

- Assmann, Jan. 2013. *A kulturális emlékezet. Írás, emlékezés és politikai identitás a korai magas kultúrában*. Budapest: Atlantisz Kiadó.
- Bihari, Mihály. 1996. “A szocialista állam.” *Rubicon* 8:4–5. [http://www.rubicon.hu/magyar/oldalak/a\\_szocialista\\_allam](http://www.rubicon.hu/magyar/oldalak/a_szocialista_allam). Accessed: Mai 15, 2020.

<sup>21</sup> 2 of 11 (the choir leader and the principal of the secondary school) received honorary citizenship.

- Biró Zsuzsanna, Hanna. 2015. "A tanárrá válás indikátorai az 1945 előtti Magyarországon." *Educatio* 1:13–29.
- Carver, Terrell. 2004. "Diskurzuselemzés és a „nyelvi fordulat.” *Politikatudományi Szemle* 4: 143–148.
- Depaepe, Marc. 2007. "Philosophy and History of Education: Time to bridge the gap?." *Educational Philosophy and Theory* 1:28–43.
- Esterberg, Kristin, G. 2001. *Qualitative Methods in Social Research*. New York: McGraw-Hill Companies.
- Friedson, Eliot. 2001. *Professionalism. The Third Logic*. Cambridge: Polity Press.
- Fónai, Márton and Dusa, Ágnes R. 2014. "A tanárok presztízsének és társadalmi státuszának változásai a kilencvenes és kétezres években." *Iskolakultúra* 6:41–49.
- Garai, Imre and Németh, András. 2018. "Construction of the national state and the institutionalization processes of the modern Hungarian secondary school teacher training system." *Espacio Tiempo Y Educación* 5:219–232.
- Glatz, Ferenc. 2009. "Magyarország a szovjet zónában és a rendszerváltásban, 1945–1990. Források, adattárak Magyarország és a magyarság második világháború utáni történetéhez (Egy könyvsorozat elé)." *Történeti Szemle* 51:1–11. [http://real.mtak.hu/35454/1/2009\\_Glatz\\_Magyarország\\_a\\_szovjet\\_zonaban\\_es\\_a\\_rendszervaltasban\\_19451990\\_u.pdf](http://real.mtak.hu/35454/1/2009_Glatz_Magyarország_a_szovjet_zonaban_es_a_rendszervaltasban_19451990_u.pdf) Accessed: June 15, 2020.
- Gyányi, Gábor. 2010. *Az elveszített múlt*. Budapest: Nyitott Könyvműhely Kiadó.
- Halbwachs, Maurice. 2010. "A kollektív emlékezet." In *Szociológiai irányzatok a 20. században* edited by Felkai Gábor, Némedi Dénes, Somlai Péter, 403–432. Budapest: Új Mandátum Kiadó.
- Jarausch, Konrad H. 1983. "Higher Education and Social Change: Some Comparative Perspectives." In *The Transformation of Higher Learning, 1860–1930. Expansion, Diversification, Social Opening and Professionalization in England, Germany, Russia and The United States*, edited by Jarausch, Konrad H., 9–36. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Johnson, Terence J. 1972. *Professions and Power*. London: MacMillan.
- Headlam-Morley, James Wycliffe. 1911. Kossuth, Lajos. In *The Encyclopaedia Britannica*, edited by Chisholm Hugh. 916–918. Cambridge, England and New York: University Press. <https://archive.org/stream/encyclopaediabri15chisrich#page/916/mode/2up> Accessed: June 15, 2020.
- Kovács, Éva. 2007. *A narratív módszertanok politikája*. <http://www.forrasfolyoirat.hu/1107/kovacs.pdf> Accessed: June 15, 2020.
- Ladányi, Andor. 1999. *A magyar felsőoktatás a 20. században*. Budapest: Akadémia Kiadó. <http://mek.oszk.hu/10900/10983/> Accessed: June 15, 2020.
- Ladányi, Andor. 2008. *A középiskolai tanárképzés története*. Budapest: Új Mandátum Kiadó.
- Mason, Jennifer. 2005. *Kvalitatív kutatás*. Budapest: Jósöveg Műhely.
- Mincu, Monica, E. 2016. "Communist education as modernisation strategy? The swings of the globalisation pendulum in Eastern Europe (1947–1989)." *History of Education*, 45:3, 319–334.
- Nagy, Mária. 2001. "Tanárbérek régen és ma, nálunk és külföldön." In: Papp, János ed. *A tanári pálya*. 8–86. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó.
- Németh, András. 2002. *A magyar neveléstudomány fejlődéstörténete*. IV. Budapest: Osiris Kiadó.
- Németh, András. 2009. "A középiskolai tanárképzés és szakmai professzió kialakulása a 18-20. században." *Educatio*, 3:279–290.
- Nagy, Péter Tibor. 2009. "Egységesülő tanárképzés – differenciált társadalom." *Educatio*, 3: 291–305.
- Nora, Pierre. 1984. *Entre Mémoire et Histoire/Emlékezet és történelem között*. (Transl. K. Horváth. Zs.) [http://epa.oszk.hu/00800/00861/00012/99-3-10.html#P10\\_119](http://epa.oszk.hu/00800/00861/00012/99-3-10.html#P10_119) Accessed: Mai 15, 2020.
- Padrós, Núria and Colledemont, Eulália. 2017. "School memories. New trends in the history of education." In *School memories. New trends in the history of education*, edited by Yanes-Cabrera, Christina, Meda, Jury and Vinao, Antonio, Cham: Springer, 523–536.
- Puttkamer, v. Joachim. 2003. *Schulalltag und nationale Integration in Ungarn*. München: Oldenbourg Publishing House.
- Pukánszky, Béla and Németh, András. 2004. *Neveléstörténet*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. <http://mek.oszk.hu/01800/01893/html/12.htm> Accessed: Mai 15, 2020.
- Rácz, Attila. 2013. "A fővárosi hatalmi elit professzionalizációja a Kádár-rendszerben." *Múltunk* 1:1–40.
- Reznák, Erzsébet. 1982. Társadalmi és politikai harcok, irányzatok a XX. század elejéig. In *Cegléd története*, edited by Ikvai, Nándor, 263–287. Szentendre: Studia Comitatus 11.
- Romsics, Ignác. 1999. *Magyarország története a 20. században*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Romsics, Ignác. 2008. *Történelem, történetírás, hagyomány*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Romsics, Ignác. 2016. *A Short Story of Hungary*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Somogyvári, Lajos. 2019. Political decision-making in socialist education: a Hungarian case study (1958–1960). *History of Education*, 48:5, 664–681.

- Vértesi, László. 2004. "Oral history." *Aetas*, 1, 19:1–15.  
<http://epa.oszk.hu/00800/00861/00027/pdf/vertesi.pdf>  
 Accessed: Mai 15, 2020.
- Vincze, Beatrix. 2018. *Tanári életutak a 20. század második felében*. Budapest: Eötvös Kiadó.

## REFERENCES OF LAWS:

1883. XXX. Law Article. About secondary schools and the qualifications of their teachers.<https://net.jogtar.hu/ezer-ev-torveny?docid=88300030.TV&searchUrl=/ezer-ev-torvenyei%3Fpagenum%3D31> Accessed: Mai 15, 2020.
1920. Numerus Clausus. Regulation of enrolment on the universities in Budapest, on the Technical University, on Faculty of Economics and Law academies<https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=92000025.TV&targetdate=&printTitle=1920.+%C3%A9vi+XXV.+t%C3%B6rv%C3%A9nyek&referer=1000ev> Accessed: Mai 15, 2020.
1928. Modification of Numerus Clausus.<https://web.archive.org/web/20190106153317/http://regi.sofar.hu/hu/book/export/html/13270> Accessed: Mai 15, 2020.
1934. Law Article XI. About the Secondary School <https://net.jogtar.hu/ezer-ev-torveny?docid=93400011.TV&searchUrl=/ezer-ev-torvenyei%3Fpagenum%3D41> Accessed: Mai 15, 2020.
1946. Law Article XXII. Justification for the recruitment of women to universities and colleges <https://net.jogtar.hu/ezer-ev-torveny?docid=94600022.TVI&searchUrl=/ezer-ev-torvenyei%3Fpagenum%3D51> Accessed: Mai 15, 2020.





**Citation:** Rochele Allgayer, Gizele de Souza (2021) The wonders of the Planetarium: intents and pitfalls for the implementation of a scientific facility in the midst of educational debates in Brazil in 1930s. *Rivista di Storia dell'Educazione* 8(1): 25-36. doi: 10.36253/rse-10023

**Received:** November 16, 2021

**Accepted:** May 19, 2021

**Published:** July 5, 2021

**Copyright:** © 2021 Rochele Allgayer, Gizele de Souza. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/rse>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

**Data Availability Statement:** All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

**Competing Interests:** The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

**Editor:** Rossella Raimondo, Università di Bologna.

## The wonders of the Planetarium: intents and pitfalls for the implementation of a scientific facility in the midst of educational debates in Brazil in the 1930s

### Le meraviglie del Planetario: intenti e insidie per la realizzazione di una struttura scientifica nel bel mezzo dei dibattiti educativi nel Brasile degli anni '30

ROCHELE ALLGAYER, GIZELE DE SOUZA

*Federal University of Paraná/Brazil*

E-mail: [allgayer.rochele@gmail.com](mailto:allgayer.rochele@gmail.com); [gizelesouza@ufpr.br](mailto:gizelesouza@ufpr.br)

**Abstract.** This study aims to highlight some articulations the intent of which was to set up Brazil's first Planetarium in Rio de Janeiro during the organization of the 4<sup>th</sup> National Education Conference and pedagogy exposition in 1931. The Conferences, promoted by the Brazilian Education Association (ABE), were founded on strategies for disseminating educational practices and producing material for Brazilian schools. This mechanism was a tool not only to provide visibility but also to promote the debate on the material conditions needed for public education. ABE developed actions aimed at directing and political organizing of the school education system in Brazil. Its work was marked by the holding of debates, surveys, research, exhibitions, libraries, publications, conferences and courses that contributed to the entire education process. However, its national prominence occurred through its organization of the National Education Conferences with effect from 1927. The Conferences were not only a way of giving visibility to modern and up to date schooling but also for fuelling the debate on material conditions needed for public education. The ABE Conferences served as a link between the federal government, the state government and civil society, as well as being an important strategy for disseminating ideas. They gave rise to a variety of themes, actions and proposals capable of disseminating educational causes on a national level, addressed at the Conferences and publicized by the press of that time. Among them, this text highlights the debate and the attempt to acquire Brazil's first Planetarium which could have been part of the activities of the 4<sup>th</sup> National Education Conference scheduled for 1931. In addition, the debate could put the subject of planetariums into circulation – as a modern mechanism, a powerful instrument used not only by the population but also by science and education in other countries. This article addresses aspects of material school culture by exploring sources derived from the archives of the Brazilian Education Association and from the Brazilian periodical press, proposing relationships and analyses of the use of narrative of the rhetoric of modernity in education. The theoretical references to assist with analysis are linked to the perspective of studies on material school culture and cultural history.

**Keywords:** material school culture, national education conferences, planetarium, pedagogy exposition, cultural history.

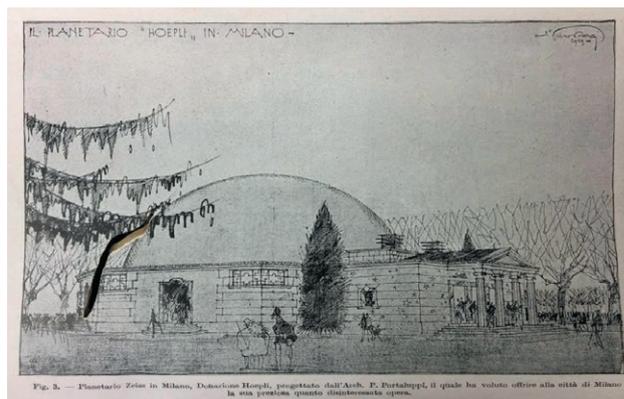
**Riassunto.** L'obiettivo di questo studio è quello di evidenziare alcune articolazioni il cui intento era l'installazione del primo Planetario brasiliano a Rio de Janeiro durante l'organizzazione della 4a Conferenza Nazionale sull'Educazione e la Mostra sulla Pedagogia tenutesi nel 1931. Le Conferenze, promosse dall'Associazione Brasiliana per l'Educazione (ABE), si basavano su strategie per la diffusione di pratiche educative e la produzione di materiale per le scuole brasiliane. Questo meccanismo fu uno strumento non solo per dare visibilità, ma anche per promuovere il dibattito sulle condizioni materiali necessarie per la pubblica istruzione. L'ABE sviluppò azioni indirizzate alla direzione e all'organizzazione politica del sistema educativo scolastico in Brasile. Il lavoro di questa Associazione fu caratterizzato dallo svolgimento di dibattiti, inchieste, ricerche, mostre, biblioteche, pubblicazioni, conferenze e corsi che contribuirono all'intero processo educativo. Tuttavia, la sua rilevanza nazionale avvenne mediante l'organizzazione delle Conferenze Nazionali sull'Educazione a partire dal 1927. Le Conferenze non furono solo un modo di dare visibilità alla scuola moderna e al rispettivo aggiornamento, ma anche per sostenere il dibattito sulle condizioni materiali necessarie per la pubblica istruzione. Le Conferenze dell'ABE servirono da collegamento tra il Governo Federale, il Governo degli Stati e la società civile, inoltre ad essere un'importante strategia per la diffusione delle idee. Da esse scaturì una molteplicità di temi, azioni e proposte capaci di diffondere cause educative a livello nazionale, temi discussi nelle Conferenze e pubblicizzati dalla stampa dell'epoca. Tra questi, questo testo evidenzia il dibattito ed il tentativo di acquisire il primo Planetario del Brasile che avrebbe potuto far parte delle attività della 4a Conferenza Nazionale sull'Educazione prevista per il 1931. Inoltre, il dibattito avrebbe potuto mettere in circolazione il tema dei planetari – come un meccanismo moderno, un potente strumento utilizzato non solo dalla popolazione ma anche dalla scienza e dall'istruzione in altri paesi. Questo articolo discute aspetti della cultura della scuola materiale esplorando fonti ottenute dagli archivi dell'Associazione Brasiliana per l'Educazione e dalla stampa periodica brasiliana, proponendo relazioni ed analisi dell'uso della narrativa della retorica della modernità sull'educazione. I riferimenti teorici a sostegno delle analisi sono legati alla prospettiva degli studi sulla cultura materiale della scuola e sulla storia culturale.

**Parole chiave:** cultura materiale della scuola, conferenze nazionali sull'educazione, planetario, mostra pedagogica, storia culturale.

## INTRODUCTION

This suggestive image of a planetarium comes from an Italian catalogue that forms part of the collection of the Brazilian Education Association (*Associação Brasileira de Educação* – ABE)<sup>1</sup>, in Rio de Janeiro. The date of the catalogue, just like a planetarium, can make the researcher go back in time, in this case as far back as 1929. The illustration suggests the beginning or the end of a session in the planetarium in Milan. What other information could this document reveal about a planetarium at that time? What signs could the biography of a documental object bring for research of memory and material culture in the realm of education? Taking into consideration that artifact is an important element of material culture (Meneses 1998, 100), what could this catalogue indicate? What might be the objectives or the ideas of the intellectuals

<sup>1</sup> The Brazilian Education Association (ABE), created in 1924 and based in Rio de Janeiro, played a fundamental role in directing and political organizing of the school education system in Brazil. It took ten years for the Association's collection, later named the Carmem Jordão collection, (in homage to its member Carmem Jordão), to be organized and recovered through the dedicated efforts of another member, Arlette Pinto de Oliveira Silva. ABE has been officially recognized as being of public and social interest since April 2006, thanks to Decree No. 4073, issued by the then President of the Republic, Luiz Inácio Lula da Silva. ABE's current address is Rua México, No. 11, in the center of Rio de Janeiro, and its archives, maintained by funding from private organizations, is particularly important for researchers and scholars interested in learning about the history of the institution. Source: ABE.



**Figure 1.** Zeiss Planetarium in Milan, Donation Hoepli, designed by Arch. P. Portaluppi, who wanted to offer the city of Milan his precious and disinterested work. Source: Image taken from the insert entitled *A Propósito del Planetario Zeiss*, 1929, p. 2, part of the Brazilian Education Association Carmem Jordão Collection (A05-15).

of the Brazilian Education Association when addressing the subject Planetarium?

On Sunday, January 15<sup>th</sup> 1928, three Brazilian periodicals (*Gazeta de Notícias*, 1928; *O Jornal*, 1928 and *O Imparcial*, 1928)<sup>2</sup> of the Brazilian capital at that time,

<sup>2</sup> *Gazeta de Notícias*. Rio de Janeiro. January 15<sup>th</sup> 1928, p. 3, c. IV e V. *O Jornal*. Rio de Janeiro. January 15<sup>th</sup> 1928, p. 1, c. I. *O Imparcial*. Rio de Janeiro. January 15<sup>th</sup> 1928, p. 1, c. I

namely the city of Rio de Janeiro, ran stories on European cities that had gained or were about to gain a Zeiss Planetarium<sup>3</sup>. It should be noted that the representations (Chartier 2002), i.e. the news stories, were published on the same day, in different periodicals but with similar texts. Daily newspapers can become sources, as a support to the senses in order to perceive everyday experiences (Luca 2008). The press presents records of facts and happenings, albeit fragmented, of the social environment. It should also be highlighted that «no document is neutral and always bears the opinion of the person and/or institution that wrote it» (Bacellar 2005, 63). In this sense the press and periodicals, which are not impartial, contain articulations, debates, discussions about the experience of the city, as well as projects for the future, among many other subjects, and it will fall to the historian to look for the answers. In the words of Peter Burke (2000, 205) «in order to be a good historian, what is needed is, above all, imagination, perspicacity and sensitivity to discover relevant issues and the right places to find answers to them».

Some time after the newspaper stories, in 1931, a statement by the General Directorate of Information, Statistics and Broadcasting of the Brazilian Ministry of Education and Public Health published in full in the newspaper *Diário da Noite*, in Rio de Janeiro, on August 6<sup>th</sup> 1931 and in the *Jornal do Commercio*, on August 7<sup>th</sup> 1931, appeared to draw the reader's attention to celestial phenomena and astronomy. The text suggests that the subject should be addressed in schools, as highlighted below:

When the day dies and the night enshrouds us with its dark cloak, very few, in a city like Rio de Janeiro, are those who remember to turn their eyes to the firmament and be enraptured by the majesty of the star-studded sky. In large and populous centers, where the orgy of artificial lights dazzles, the tumult of the streets stuns and the strong dynamism of daily toil stunts and dulls sensitivity to the magnificence of nature which only speak to the soul in tranquil and silent settings, no one remembers the wonders that exist above our heads. In truth, to the detriment of education of the people, modern man's disinter-

est in astronomic phenomena is great. While in ancient times people strived to learn about the celestial enigmas, nowadays no one is concerned with this, and children, the object of our greater educational care, leave primary or secondary school knowing little or nothing about our solar system [...]. There is therefore no need to insist as to the convenience of awakening the attention of the masses, and especially that of adolescents, in relation to the celestial phenomena. If the rudimentary nature of the teaching of astronomy in the world's schools might not allow that objective to be achieved, there is a strong need to discover a means by which the people would have a particular interest in contemplating the sky and in such a way to provide this pervading gaze with a little of the magical mysteries of the firmament (*Diário da Noite*, Rio de Janeiro, August 6<sup>th</sup> 1931, p. 2, c. IV).

The full statement is comprised of three pages and attempts to portray the wonders of astronomy as an important branch of learning, as well as publicizing planetariums as equipment necessary for modern countries. The set of information described in the text offers the historian the possibility of reconstituting some of the vestiges relating to the circulation, representation and assimilation of the theme Planetarium in different places in the world. As described by Chartier (2002, 17) «the principal objective of cultural history is to identify the way in which, in different places and at different times, a given social reality is built, conceived, given to interpret». In this way, it can be considered that notes in newspapers, magazines, catalogues, as well as official government statements were providing information or helping the circulation of certain subjects linked to science and the rhetoric of modern education.

The debate to promote the implementation of Brazil's first planetarium occurred in the 1930s and involved the government, intellectuals and educators present in the realm of education in Brazil, or to be more precise, in the Brazilian Education Association (ABE). Founded in 1924, the ABE played a fundamental role in directing and political organizing of the Brazilian school education system, as per its first approved statute: «Statutorily, the Association assigns itself pedagogical objectives "to promote the diffusion and enhancement of education in all branches and to cooperate with all initiatives tending directly or indirectly towards this objective» (Carvalho 1998, 55). The Association operated as a civil society, with voluntary membership. It brought together teachers, intellectuals and people interested in education. Based in Rio de Janeiro, the ABE was represented in several of the country's states, by means of regional chapters. Among its countless activities, it promoted thirteen National Education Conferences between 1927 and 1967. These events were dedicated to debating

<sup>3</sup> Carl Zeiss is a company with a long tradition. It was founded by Carl Zeiss in 1846 in Jena, Germany, to manufacture precision instruments in mechanics and optics. With effect from 1872, the microscopes made in Jena were built based on scientific calculations, thus producing considerably improved optics. This technological leadership, which ensured the global recognition of the company, is attributed to the physicist and mathematician Ernst Abbe, who became a silent partner of the company in 1876. Zeiss continues to manufacture lenses and is famous for the technological progress of its products. Further information: [https://www.zeiss.com.br/vision-care/pt\\_br/about-us/a-historia-da-empresa-de-carl-zeiss.html](https://www.zeiss.com.br/vision-care/pt_br/about-us/a-historia-da-empresa-de-carl-zeiss.html). (Accessed: January 9, 2019).

Brazilian education. In parallel to them, pedagogical expositions or activities related to education were also held.

Through its Conferences, surveys, meetings and other activities, during the 1920s and 1930s the ABE debated several subjects regarding education: elementary education, professional education, higher education, schools and families, libraries, statistics, radio, cinema, hygiene and physical education. Given that the 1920s were permeated by the idea of making education a flagship of the building of a modern country (Xavier 1999, 37), it is evident that the ABE played a more active role in the educational reforms proposed at the state and national levels between 1927 and 1935, a period in which, coincidentally, practically one Conference was held per year.

Throughout the entity's golden period of activity, these Conferences functioned as the necessary link between the federal government, state governments and representatives of civil society – teachers, journalists, scientists, religious and political leaders, among others –, constituting an important strategy for the diffusion of ideas and principles dear to certain education organization projects, which, in turn, corresponded to a much broader organization of the State and of Nationality (Mignot, Xavier 2004, 11).

In the rhetoric of modern education in Brazil, in this period, it is possible to perceive a field of disputes between different projects. Libânia Xavier (1999) situates the Catholic Church's project, in the 1920s, as being engaged in the struggle for and expansion of spaces in the political, cultural, and educational spheres. During the 1920s, in Brazil as in other parts of the world, there were several debates and initiatives to renew the school system.

Among the proposals coming from different fields of action there is an international movement of the New School that proposed a break with traditional educational structures. Crossing borders, the discourses of the New School arrived in Brazil and were disseminated in the 1920s, in Rio de Janeiro and São Paulo. According to Diana Vidal (2013, 582), «If in other countries, the Active School referred to a pedagogical principle, in Brazil in particular it took on a meaning far removed from its meaning in all other countries where it emerged. It brought together not only an educational flagship, but also political investment: the renewal of the public education system».

The scenario of the 1930s is marked by social and political transformations. In Brazil, Getúlio Vargas took up office as interim president. Among his first actions in the field of education he immediately appointed Francis-

co Campos and created the Ministry of Education and Public Health (Decree No. 19042, dated November 14<sup>th</sup> 1930). In a very short space of time Campos signed a set of seven decrees related to Educational Reform, which become known as the Francisco Campos Reform. In 1932, the Manifesto of the Pioneers of New Education<sup>4</sup> was published, a document addressed to the Government and to the Nation that defended compulsory, secular, and free education for all as a mechanism to democratize education.

Returning to 1931, the reflections of Marta Carvalho (1998) highlight the influence of politics on the 4<sup>th</sup> National Education Conference and also on the ABE itself, which promoted the event. The Ministry of Education took an active part in promoting the Conference and on December 4<sup>th</sup> 1931 it issued a press statement which praised the «valuable cooperation that the Conference could provide to the government» (Carvalho 1998, 376). Carvalho further suggests that the State had expectations that the Conference would formulate the «new directives» that it was «seeking to stamp on Brazilian activities in the field of education» (Carvalho 1998, 380).

In 1931, the 4<sup>th</sup> Conference debated the theme «The Great Directives of Popular Education», chaired by Fernando Magalhães<sup>5</sup>, president of the ABE, with the pres-

<sup>4</sup> The Manifesto of the Pioneers of New Education was written by Fernando de Azevedo and signed by the following educators: Afranio Peixoto, Sampaio Doria, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Roquete Pinto, J. G. Frota Pessoa, Julio de Mesquita Filho, Raul Briquet, Mário Casanta, C. Delgado de Carvalho, Ferreira de Almeida Júnior, J.P Fontenelle, Roldão Lopes de Barros, Noemy M. da Silveira, Hermes Lima, Atílio Vivacqua, Francisco Venâncio Filho, Paulo Maranhão, Cecília Meireles, Edgar Sussekind de Mendonça, Álvaro Alberto, Garcia de Rezende, Nóbrega da Cunha, Paschoal Leme and Raul Gomes (Filho 2002, 19).

<sup>5</sup> According to the website <https://www.ihgb.org.br/> (Accessed: January 9, 2019) of the Brazilian Institute of History and Geography (IHGB), Fernando Magalhães was born in Rio de Janeiro on February 18<sup>th</sup> 1878 and died there on January 10<sup>th</sup> 1944. He was the son of Antônio Joaquim Ribeiro Magalhães and Deolinda Magalhães. He studied humanities at *Colégio Pedro II*, and obtained a bachelor's degree in Sciences and Arts (1893). He trained at the Rio de Janeiro Faculty of Medicine where he obtained a Ph.D. in 1899. He was a professor of clinical obstetrics at the same Faculty, Director of the Rio de Janeiro Maternity Hospital, member of the National Education Council, Director of the Faculty of Medicine, Chancellor of the University of Rio de Janeiro, Director of the *Pro-Matre* Hospital, Consultant of the *Beneficência Portuguesa* Hospital, Chairman of the 1<sup>st</sup> and 4<sup>th</sup> National Education Conferences and Delegate of the State of Rio de Janeiro at the 1933 Constituent Assembly. He was a member of the Brazilian Academy of Obstetrics and Gynecology (President), a member of the Brazilian Medical Trade Union (President), a member of the Brazilian Medical Association (President in 1932), a member of the ABE (President in 1926, 1927, 1930 and 1931), a member of the National Academy of Medicine, a member of the Brazilian Academy of Arts (President in 1929, 1931 and 1932 and Secretary-General in 1934), a member of the Society of Medicine and Surgery (President in 1919, 1920, 1922, 1923 and 1928), a member of the Brazilian League of Mental Hygiene (Honorary Pres-

ence of the Head of the Interim Government, Getúlio Vargas, and the Minister of Education and Health, Francisco Campos. As such, documents found at the Association indicate more specifically that during the course of 1931, certain dealings and negotiations took place between the Carl Zeiss company and the ABE, during the organization of the 4<sup>th</sup> National Education Conference and the Pedagogy Exposition, with the aim of implementing the first Zeiss Planetarium in South America, the wonderful contemporary instrument capable of simulating the sky at any time.

Considering the subject Planetarium as part of this debate, implies thinking about how this invention could be a mechanism or a support for exhibiting a view of the world and of modern education. It is possible to perceive in Brazilian education that the discourse of modernity aligned with the word progress and valuing of novelty is present in several biographies. Rosa Fátima de Souza (2000) describes that many models, theses and strategies developed in so-called civilized countries were debated in Brazil in the realm of politics and pedagogy.

(...) teaching methods, expanding programs by including new disciplines, textbooks and manuals, student classification, distribution of contents and use of time, furniture, school material, study certificates, architecture, teacher training, school discipline. A variety of mechanisms enabled these ideas and models to circulate: the Universal Expositions, teaching congresses, official reports prepared by ministers and teaching inspectors, books, articles, newspapers and specialized journals published on education (Souza 2000, 3).

What were the intentions of the Brazilian Education Association in debating the acquisition of a Planetarium in time for the 4<sup>th</sup> National Education Conference? To strengthen instruments and equipment for national education of teachers and students? To gain visibility and legitimacy as a group of intellectuals devoted to Brazilian education? An important fact to be evaluated is that by the onset of the Second World War there were around 25 planetariums worldwide (Steffani e Vieira 2013).

Another news item published by the *Jornal do Commercio* newspaper corroborates the documents highlighted above by informing that the Executive Commission of the 4<sup>th</sup> National Education Conference was work-

---

ident), a member of the National Defense League, the American College of Surgeons, the Paris *Société d'Obstétrique*, the Lisbon Academy of Sciences, the Equator Society of Medicine and Surgery, the São Paulo Academy of Medicine, the Medicine Societies of Pernambuco, Paraíba and São Paulo, the Medicine Societies of Campos and Petrópolis, the Academies of Medicine of Mexico, Buenos Aires and Madrid, the Buenos Aires Obstetrics Society, the Argentinean Medical Association, and the Academic Society of Medicine and Surgery.

ing to make the event a space for dialoguing about issues concerning progress with teaching in Brazil.

The Executive Commission of the Conference has taken decisions that are undeniably correct and result in achievements of a high cultural and educational purpose. Just to mention the most important, it suffices to remember the planned joint visits of conference-goers to several scientific and educational institutions, including The Viçosa Agricultural and Veterinary Higher Education School, a model technical teaching establishment, the launching of the idea to set up as soon as possible the Rio de Janeiro Planetarium, destined to be the first in South America, the initiative for children's playgrounds, which is due to be inaugurated precisely on October 12<sup>th</sup> in a central and picturesque part of the city in *Praia do Russell*; and finally the organization at the Conference venue of an exposition of school materials and books (*Jornal do Commercio*, Rio de Janeiro, August 20<sup>th</sup> 1931, p. 3, c. IV).

From the above text it can be inferred that apart from the debates on themes that had taken place at the 1<sup>st</sup>, 2<sup>nd</sup> and 3<sup>rd</sup> Conferences, the intention was also to schedule a repertoire of actions for the 4<sup>th</sup> Conference. This repertoire included pedagogical and/or school expositions, visits to schools considered to be a reference, exhibitions of objects and artifacts and presentations of choral singing and physical exercises in general. All these activities, presented with different apparel, can be considered as exhibition devices, with the idea of giving visibility to that which was a reference at that time. Some of these ideas were unprecedented, such as the setting up of the country's first planetarium, for instance. It is also appropriate to remember that an interim government had recently taken up office, which needed a showcase to give visibility to its actions related to education and that the 4<sup>th</sup> Conference would be an opportune space and moment for the Minister to present the plans that could make effective the Reform decreed by the government.

PLANETARIUM, EDUCATIONAL FILMS AND EQUIPMENT: A PROPOSAL FOR THE SCHOOL MATERIAL EXPOSITION AND A SIDE EVENT TO THE 4<sup>TH</sup> NATIONAL EDUCATION CONFERENCE

In the archives of the Brazilian Education Association, in the sources<sup>6</sup> relating to the 4<sup>th</sup> National Educa-

---

<sup>6</sup>the letters were found at the Brazilian Education Association in folder A05-15 of the Carmem Jordão collection, in relation to the 4<sup>th</sup> National Education Conference, during the search for sources carried out in July 2018. The folder contained correspondence sent and received, the insert and material publicizing the Zeiss Planetarium in Italian and German, a

tion Conference, four letters between the Carl Zeiss company and the ABE point to part of the negotiations for acquiring the planetarium. The documents found there included: a copy of the statement by the General Directorate of Information, Statistics and Broadcasting of the Brazilian Ministry of Education, published in full in some newspapers in 1931; a 12-page printed document written in Italian containing technical information on the Zeiss Planetarium proposal; a 16-page printed document written in German and one handwritten aide-mémoire of a debate or meeting between ABE members as transcribed below:

Brazilian Education Association – Notes 4th National Education Conference.

1. Dr. Teixeira de Freitas stated that the planetarium costs around 1000 *contos de reis* and that the Zeiss Company takes around 10 months to assemble it.
2. Ask the Mayor to allow the *Palácio das Festas* to be used to hold the Conference and the school books and materials Exposition. Fernando de Magalhães is to make the request to the Mayor.
3. Book on the 4<sup>th</sup> Education Week is the responsibility of Mr. Barbosa de Oliveira, who asked Fern. Magalhães and Backeuser for articles 3.8.31. The publication has been authorized by the Ministry of the National Press.
4. *Ome Bupe* Report, submitted to Minas Government, and plan for kiosks for Children's Libraries delivered to the Ministry of Education. Dr. Teixeira de Freitas is responsible for them. (Handwritten note, ABE archives).

The text lists four points related to the organization of the event, like a sort of aide-mémoire of a meeting or probably a summary of actions to be given to the Organizing Commission. The handwritten note discolored by time provides clues as to the debate within the ABE on the attempt to set up Brazil's first Planetarium during the Conference. Notes 1, 2, 3 and 4 appear to list the actions decided on and those responsible for doing them in order to turn the plans into reality. Another interesting point is that the Conference organizers did not have enough time, even though the event was organized several months beforehand. According to the dates on which the letters were written and the date scheduled for the 4<sup>th</sup> Conference, everything would have to be defined in space of four to five months. According to item 1 of the notes, the Carl Zeiss company would need at least ten months to assemble the Planetarium. However, nothing prevents the word "assemble" from being a reference to building and assembling. Perhaps, with resources and

handwritten note and a copy of the statement by the General Directorate of Information, Statistics and Broadcasting of the Brazilian Ministry of Education, among other documents.

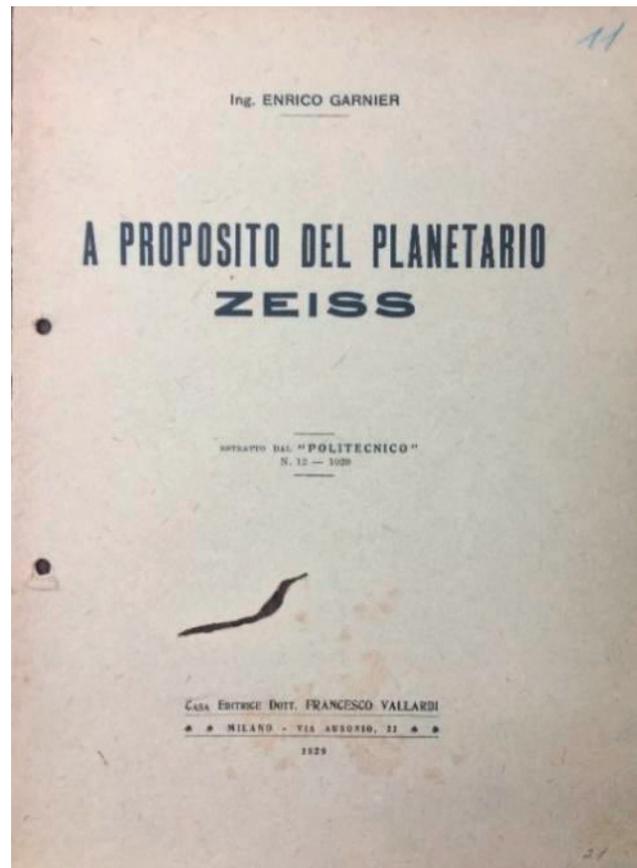


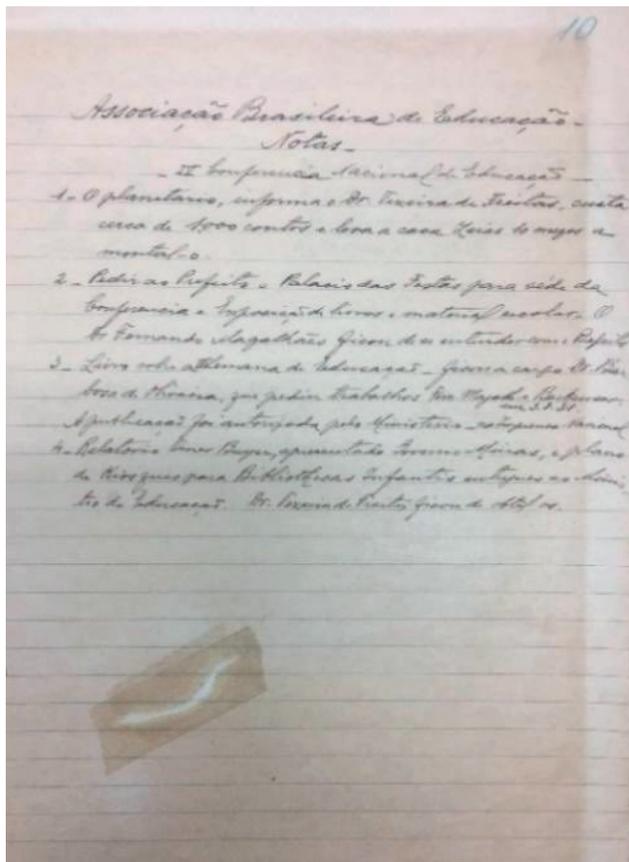
Figure 2. Cover of the Zeiss Planetarium insert (Source: Carmem Jordão Collection, Brazilian Education Association –ABE).

political strength, it might have been possible to install the Zeiss Planetarium in less time, or purchase another planetarium the sale of which had not yet been agreed on. Another interesting esthetic detail are the marks time has left on the documents.

The letters found at the ABE archives are addressed to ABE, to Fernando Magalhães as Chairman of the Organizing Commission of the 4<sup>th</sup> National Education Conference and to Miss Eva Louis Hyde<sup>7</sup> of the Bennett College<sup>8</sup>. In addition to the information relating to the

<sup>7</sup> Miss Eva Louise Hyde was born in 1885 and died in 1981. She ran Bennett College from 1925 to 1952. Chancellor was the title given at the time to the Headmistress of Bennett College. She was a Methodist Church missionary and an educator for 40 years in Brazil. She was a co-founder and member of several educational ecumenical groups in Brazil. She was the only foreign citizen to be awarded the National Order of Merit, as an Officer of the Order, on December 1<sup>st</sup> 1953. Additional information at: <http://cogeime.org.br/miss-eva-louise-hyde/> (Accessed: January 9, 2019).

<sup>8</sup> The Bennett Methodist College was inaugurated in 1920 with lessons for 50 primary school children. Within the first year this number doubled and enrollment had to be refused because of low capacity to



**Figure 3.** Handwritten note filed together with the insert (Source: Carmem Jordão Collection, Brazilian Education Association – ABE).

Zeiss Planetarium, the Zeiss company offered educational films prepared by *Universum Film Aktien Gesellschaft* or *Universum Film AG* (UFA) and other devices to form part of the School Material Exposition side event at the 4<sup>th</sup> National Education Conference. UFA was Germany's most important cinema studio network. Between 1917 and 1945, UFA was a leading company of the sector and a direct competitor of Hollywood.

Table 01 below illustrates the subjects of the correspondence between the ABE and the Carl Zeiss company. The documents point to attempts to prepare the Exposition in the best possible way, as well as signs of negotiations to purchase a noteworthy invention in terms of both its purpose and its popularity.

The Zeiss Planetarium was able to reproduce the sun and other planets in an artificial sky. It is an educational apparatus with multifaceted potentiality: it reproduces the sky, latitude, sun, moon, planets at any point

accommodate boarding students. Additional information at: <http://ben-nett.br/centrouniversitario/institucional/historia> (Accessed: January 9, 2019).

in time, a sort of time machine. The sessions projected in the dome are the great attraction of the planetarium. With the aid of projectors conceived to simulate stars in the sky, the sessions can intersperse educational and entertainment activities. The sessions can be live and conducted by a professional called a planetarist who provides scientific knowledge to the audience. The sessions can also be recorded. In the advertising insert in Italian found at the ABE and entitled *A Proposito del Planetario Zeiss*, estratto dal “*Politecnico*” N.12 – 1929, by engineer *Enrico Garnier*, a variety of technical information, images and possibilities of using the planetarium for science and education are offered to interested readers:

A significant benefit of the Planetarium is that of awakening renewed interest in scientific literature on popular astronomy; not excessively rich but nevertheless including a good number of clear informative features, among which it appears to us not to be irreverent to put in first place the very clear “Dialogues” of Galileo; also noteworthy are the delightful “*Entretiens*” by Fontenelle, the fundamental “*Astronomie Populaire*” by François Arago, the countless publications of Abbot Moureaux, the vast philosophic-scientific production of Flammarion, whose “*Astronomie Populaire*”, jointly with the “*Les Etoiles et curiosités du Ciel*” are even today the most complete, attractive and suggestive publications on the subject, the hugely original works of Filopanti, the pages on popular astronomy by G. Schiapparelli, the substantial work of Cardinal Maffi and that recently published by Brioschi. And to us the presumption appears legitimate that the rise of the Planetarium is to determine a more exuberant development of the “Italian Astronomy Society”, destined to awaken and disseminate to all cultured people, through conferences and the publication of bulletins, love for the science of the sky (Zeiss Planetarium Insert 1929, 10).

Part of the literature listed above in the Zeiss insert, which publicizes celestial knowledge over time, helps us to think about how the world is represented. Based on the statements of Chartier (2002, 17) «the representation, assimilation and the way of interpreting» the world undergo processes that involve social, political and cultural practices and can produce diverse interpretations in different social groups. Mankind being enchanted by the stars and questioning about the universe is not something new. Planetariums and devices aiming to reproduce the star-studded sky, the moon, the sun, the planets and their movements have existed since Archimedes.

The first Planetarium was built by Archimedes in about 20 B.C. and is known to have represented the movements of the planets, the Sun and the Moon, eclipses of the sun and the moon. It is assumed that the entire system was

**Table 1.** Summary of the letters between the Carl Zeiss company and the ABE.

Documents	Subjects	Date
All the letters are written on Carl Zeiss headed paper	Synthesis of the contents of each letter	
1. Carl Zeiss letter to ABE, addressed to Fernando Magalhães, the then Chairman of the Organizing Commission of the 4 <sup>th</sup> National Education Conference.	Thanks for the invitation to take part in the 4 <sup>th</sup> National Education Conference and question about its venue.	20/08/1931
2. Carl Zeiss letter to ABE, addressed to Fernando Magalhães, the then Chairman of the Organizing Commission of the 4 <sup>th</sup> National Education Conference.	School Material Exposition as a side event to the 4 <sup>th</sup> National Education Conference. Offer of German educational films made by UFA ( <i>kulturfilms</i> ) about astronomy, botany, zoology etc. Mr Luiz Grentner was indicated for the negotiations.	20/08/1931
3. Carl Zeiss letter to Miss Eva Louis Hyde, Bennett College	Lecture by Mr. Robert Lehr at the 4 <sup>th</sup> National Education Conference. Offer of microscopes (for botany, medicine and mineralogy); prepared microscope slides with instruction manual, projection devices (episcope, diascope and microscope); apparatus for demonstrating physics experiments, apparatus for teaching topography and astronomy at the school. It also details the kind of electricity current and the conditions needed for the exposition room.	25/08/1931
4. Carl Zeiss letter to ABE, addressed to the Chairman of the Organizing Commission of the 4 <sup>th</sup> National Education Conference.	Negotiations on purchasing the Zeiss Planetarium, at a minimum price of 72,000 dollars, and methods of payment. It also suggests that the Conference Organizing Commission should attempt to do fundraising to pay for the planetarium. The letter informs that the Zeiss company only builds planetariums after receiving certain financial guarantees, but that due to the economic crisis faced by Germany, the company wishes to demonstrate goodwill in assisting Brazilian scientists and scholars.	10/12/1931

(Source: Documents retrieved from the Carmem Jordão Collection at the Brazilian Education Association-A05-15).

placed inside a hollow sphere in which the stars were represented, which turned driven by water and the inside of which could be seen through an opening. In the Middle Ages, the Arabs built Planetariums and celestial globes, the most beautiful of which is to be found in Dresden (Martins *apud* Barrio 2002, 34).

In Munich in 1913, with the aim of encouraging astronomy, studies began regarding building a device that artificially represented the universe. After ten years of research and several experiments, Dr. Walther Bauersfeld (1923) presented the Zeiss Planetarium, made in Germany. The invention was a huge challenge for engineering of the time. The first presentations took place in Jena, where the Zeiss company is based, and then in Munich. «80,000 visitors have come to see the impressive astronomical show at the Yena dome», Friar Pedro Sinzig<sup>9</sup> wrote in the *Jornal do Brasil* newspaper in 1927.

<sup>9</sup> Pedro Sinzig was born on January 29<sup>th</sup> 1876 in Linz am Rhine (Germany) and died on December 8<sup>th</sup> 1952 in Düsseldorf, Germany. His mortal remains lie in the São João Batista Cemetery, in Botafogo in Rio de Janeiro. Friar Pedro studied at the Harrevelde College in the Netherlands. When he was 16 years old he joined the Franciscan Order. In 1893, when he was still a novice, he came to Brazil. He became a naturalized Brazilian on February 9<sup>th</sup> 1898, on the eve of his ordination as a priest in Bahia. He belonged to the first group of German Franciscans who restored the Province. He was an exemplary friar, as he

Under any circumstances, there are two things that makes the Planetarium, with its perfect illusion, preferable for forming intelligence: firstly, it enables the teacher to point to the sky, not with a ruler as is done with maps, but with a ray of light, to indicate the stars that he wants to describe and to trace the open routes in the firmament. In this way the teacher shows the groups known since the most ancient times, whether this be the entire family of the Southern Cross, or other less well-known groups. He shows the Pole Star, Venus, Mars etc... etc... and then moves on to the Planetarium's principal advantage: silently, without the slightest noise being heard from the extremely complex apparatus, the firmament begins to turn, completing in 4 minutes the process that in nature

fought in many domains for the glory of God and the good of people's souls, for the development of culture and art; he was an advocate of the Christian ideal in the press, in the tribune, in the cinema, in historical research. At 76 years old he traveled to Germany and died there shortly afterwards. Friar Pedro was an innate journalist. In April 1902, he founded the *Cruzeiro do Sul*, in Lages, SC, which contrasted both in terms of ideas and comments with the other two local newspapers, one of which served as a voice for politics, while the other belonged to the Freemasons. Later, in Petrópolis, he founded the *Centro da Boa Imprensa* (1910), providing new guidance to the *Vozes de Petrópolis* magazine, which he edited for 12 years (1908-1920). A distinctive commentator, his pen produced the most diverse literary genres, from religious works to romance and novels, from history and geography to art. Source: <http://www.luteranos.com.br/textos/pedro-sinzig-1876-1952> (Accessed: January 9, 2019).

takes 24 hours. The sun begins to rise, pale so as not to outshine the natural glow of the stars. It rises more and more until it disappears in the firmament. It does not take long for us to live a day in just 4 minutes...everything in proportion with reality. In this way the audience watches a spectacle that it could never do so in nature, because during the day the sun does not allow one to observe the stars and their movement (*Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, April 9<sup>th</sup> 1927, 14, c. II).

The rhetoric of the wonders of science and of the technique employed in the Planetarium was announced by the press as a multifaceted invention that could be used by teachers, students and the population that watched the spectacle. An example of this is found in edition 52 of the magazine entitled *O Cruzeiro*, which provides an elucidating and complete text about the invention, how it works, places where planetariums are located, as well as their cultural and scientific importance for the world. The text, signed by Mary Emily Huggins<sup>10</sup> in a special feature for the magazine, indicates that the invention was beginning to spread around the world. «Now there are planetariums in 11 Germany cities, 2 in Italy, 2 in the United States of America, 1 in Austria, 1 in Russia and 1 in Sweden, despite their relatively high price» (*O Cruzeiro* 1931, 27). Indeed, the invention was in circulation in various parts of the world and although it was costly, in a short space of time, big cities purchased Planetariums in the name of science and as an apparatus to be used to educate about astronomy. In the case of Brazil, the text also suggests that in order to avoid additional expenditure, the dome of the *Palácio das Festas* building in Rio de Janeiro would be a way out. The planetarium room could be used for conferences, concerts, debates and for projecting films to develop the intellect of students. The magazine article also informs that many planetariums were acquired through private donations, such as the Milan Planetarium which was donated by Ulrico Hoepli, the Philadelphia Planetarium donated by S.S Fels and the Munich Planetarium donated by the Carl Zeiss company.

Besides offering the Zeiss Planetarium at a minimum price of 72,000 dollars, one of the Carl Zeiss letters to the ABE, dated December 10<sup>th</sup> 1931 and addressed to the Chairman of the Organizing Commission of the 4<sup>th</sup> National Education Conference, corroborates the idea of seeking funds to pay for the invention, as can be seen here:

(...) By means of some form of guarantee and interest charges, we could perhaps agree on other proposals for extending deadlines. It can be seen, therefore, that the Carl Zeiss company, in addition to proposing a minimum price, is inclined to consider any reasonable proposal on the method of payment. Moreover, if this Commission wishes to make moves to raise funds from States, Municipalities and Private concerns to purchase the Zeiss Planetarium to be incorporated into its assets for the purposes of university extension, this subsidiary offers its services to assist with the respective advertising, so that once it is authorized to do so (Letter 03, Table of sources).

Based on this letter and the other communications mentioned above, it can be deduced that idea of having a Zeiss Planetarium in Brazil was under debate. While on the one hand the European and American nations were investing in the invention, Brazil was also looking for a way to have a planetarium and stand out among the South American countries. Returning to the statement of the General Directorate of Information, Statistics and Broadcasting of the Brazilian Ministry of Education and Public Health with which this article begins, another excerpt illustrates the debate:

This is then an initiative and an example that need to be imitated in the Brazilian Capital, giving Brazil primacy, among the South American countries, as being owner of a fine Planetarium. Building the Planetarium, in this city, is a subject already raised by professor Agache, who wanted it to be built in the planned *Praça Monumental*, the entrance gate to the city, and it would appear that the journalist Assis Chateaubriand was also interested in it (*Diário da Noite*, Rio de Janeiro, August 6<sup>th</sup> 1931, 2, c. IV).

However, the building of the desired, planned and debated scientific equipment in the 1930s, as per the documents consulted at the ABE, was not successful. During our research it was not possible to identify how this debate ended. One apparent reason could be related to the high cost of the equipment<sup>11</sup>. Brazil's first planetarium was only effectively brought into operation in 1957, in São Paulo, thanks to the efforts of the Amateur

<sup>10</sup> Mary Emily Huggins was an officer of the General Directorate of Information, Statistics and Broadcasting of the Brazilian Ministry of Education and Public Health in 1934. Additional information is available at the Digital Newspaper Library: <http://memoria.bn.br/DocReader/313394/112347> (Accessed: January 9, 2019).

<sup>11</sup> Regarding the cost of the planetarium, a letter sent by the Carl Zeiss company to the ABE, addressed to the President of the Organizing Committee of the IV National Education Conference (NCE), indicates a minimum budget of 72,000 dollars, the same price as the Zeiss Planetarium installed in Jena, Germany. There is information about payment options. It also suggests that the Organizing Committee of the IV Conference should do fundraising to pay for the planetarium. It also informs that the Carl Zeiss company will only build the planetarium after receiving certain financial guarantees, but due to the crisis that Germany is facing, the company is keen to show goodwill in assisting Brazilian scientists and scholars. Source: Brazilian Education Association - ABE. Diverse documents relating to the IV NCE. FOLDER A05-15, letter dated 10/12/1931.

Astronomers' Association of São Paulo (AAA-SP), led by professor Aristóteles Orsini<sup>12</sup>, who was the planetarium's first director. According to the article by the chemical engineer and amateur astronomer, Tasso Augusto Napoleão (2013, 464), in 1959 the AAA-SP already had more than one thousand members and operated the Planetarium on a free of charge and voluntary basis, distributing entrance tickets, seeing to the musical part and auxiliary projections. Between its inauguration in 1957 and 1959, there were 1,201 presentations watched by 339,487 people. The Professor Aristóteles Orsini Planetarium is still in operation today and is administered by the São Paulo City Government, through its Open Environment University. The building is an important historical, scientific and cultural legacy, listed by the São Paulo City Historical, Cultural and Environmental Heritage Listing and Preservation Council, as well as by the São Paulo State Historical, Archeological, Artistic and Touristic Heritage Defense Council.

#### FINAL CONSIDERATIONS

For the time being, the only way to go back in time is to put the clock back during a session projected on the dome of a planetarium. Other than this, in order to shed light on past happenings, the historian needs to seek sources that hold vestiges of history. Bloch (2002, 69) emphasizes the requirement of an in-depth analysis of documents about bygone facts that exist and persist and bear witness of given periods in time; «In relation to bygone times, we can therefore only capture them through the words of witnesses (...) this requires, however, that they be sensitively nuanced». From the analysis

---

<sup>12</sup> Aristoteles Orsini (1910-1998) was born in Avaré, in the interior region of São Paulo state, and moved to São Paulo City in 1922. He graduated in Medicine at the University of São Paulo in 1933 and became a Ph.D. in 1934, in addition to studying Physics and Mathematics at the same University. He was a lecturer at the São Paulo School of Medicine and at the University of São Paulo Faculty of Pharmacy and Dentistry where, in 1947, he became a Full Professor. Later he received the esteemed title of Emeritus Professor of the University of São Paulo (Varella, 2005). He worked as a doctor and a university professor and was a highly regarded amateur astronomer. His name is closely linked to the Amateur Astronomers' Association of São Paulo (AAA-SP), of which he was one of the founders and a director for many years, as well as the Ibirapuera Planetarium (Brazil's first) and the Municipal School of Astrophysics, both located in São Paulo City. Orsini was the leading figure responsible for these two institutions being set up (in January 1957 and January 1961, respectively); he remained the director of both of them until 1980. Today, both institutions deservingly bear the name Orsini. The AAA-SP was created in 1949 within the Faculty of Pharmacy. Additional information is available at: [http://site.mast.br/pdf\\_volume\\_2/dos\\_tempos\\_imperio\\_observatorios\\_roboticos.pdf](http://site.mast.br/pdf_volume_2/dos_tempos_imperio_observatorios_roboticos.pdf) (Accessed: January 9, 2019).

of these documents, traces can be found of the attempt, albeit frustrated, of the intellectuals of the ABE to purchase the Zeiss Planetarium in the 1930s to form part of the country's educational sphere. The empirical basis, investigated in the Brazilian press, has helped to compose a picture to assist with understanding the debates and representations (Chartier 2002) with regard to subject of the planetarium. Evidence points to the occurrence of the debate and the circulation of the idea of setting up a planetarium among the intellectuals of the Brazilian Education Association, the press and the government. Members of these realms promoted the debate and the circulation of the idea that acquiring a planetarium would be important for the "new perspectives" that education was taking in the 1930s. Attempts to publicize the invention and how its utility could be directed towards science and education can be perceived in the Official Education Ministry Statement which was published in the capital's newspapers. Other notes in periodicals also looked at parts of this debate and promoted the idea of the planetarium, disseminating narratives of how and when other cities and countries had mobilized themselves to acquire planetariums.

Also according to the documental sources, letters and catalogues from the ABE archives, used to produce this dialogue, the intention existed to present new devices and elements to comprise the School Material Exposition as a side event to the 4<sup>th</sup> National Education Conference. Moreover, if the ABE intellectuals, with the support of the government, had achieved the feat of effectively setting up the Planetarium in 1931, they would have offered an enduring educational space that could have been used for teacher training, as well as by students and by the population in general. All tied to the rhetoric of modern education.

The main challenge of a researcher is to circumscribe their problem. With regard to historic observation, Bloch (2002, 81) states that there needs to be at least a «varnish of all the main techniques of their trade. Even if only to know how to assess beforehand the strength of the tool and difficulties in handling it». This task establishes itself during research by undertaking some methodological procedures: finding the sources; delimiting the time period; defining the study criteria; and studying the literature and research related to the theme, among other procedures. Material vestiges are instruments of great importance for doing searches. At times, the researcher comes across other subjects related to the context, that were part of history, but were not successful.

When studying school writing practices at the end of the 19<sup>th</sup> century, Diana Vidal (2005) analyzes a failed

innovation as an historic object that took place in France. Moreover, she points out that interest in failure is not a characteristic of the majority of studies of history. According to her, in relation to school, successful innovations have managed to subsist in historical time, and are permanently investigated because they are perceived as part of the foundations of the evolution of teaching. The study of projects that failed and left no trails in this memory is, in general, abandoned (Vidal 2005, 131).

These documents concerning a frustrated action represented in letters, catalogues, budgets, press statements and notes are also part of history. Writing about a failed scientific debate that took place in the 1930s, invites one to retie the threads of this plot and explore the paths taken by the Brazilian Education Association, in the sense of reflecting on the construction of the Brazilian school. The debate on the planetarium also assists with the perception of the circulation of texts and of practices that occurred elsewhere as being models for Brazil.

#### BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES

- Bacellar, Carlos. 2005. "Fontes documentais: uso e mau uso dos arquivos." In *Fontes históricas*, edited by Carla B. Pinski, 23-79. São Paulo: Contexto.
- Barrio, Juan Bernardino Marques. 2002. *El Planetário: Um recurso Didático para la Enseñanza de la Astronomía*. PhD diss., Universidad de Valladolid, Facultad de Educación y Trabajo Social Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Geodinámica.
- Burke, Peter. 1992. "Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro." In *A escrita da história: novas perspectivas*, edited by Peter Burke, 7-32. São Paulo: Editora UNESP.
- Burke, Peter. 2000. "Peter Burke." In *As muitas faces da história: nove entrevistas*, edited by Maria Lucia Palhares-Burke, 185-323. São Paulo: Editora UNESP.
- Bloch, Marc. 2002. *Apologia da história ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Chartier, Roger. 1991. "O mundo como representação." *Estudos avançados*, São Paulo, v. 5, 11: 173-191.
- Chartier, Roger. 2002. *A História Cultural: entre práticas e representações*. 2ª Ed. Portugal: DIFEL.
- Carvalho, Marta Maria Chagas de. 1998. *Molde nacional e fôrma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da associação brasileira de educação (1924-1931)*. Bragança Paulista: EDUSF.
- Carvalho, Marta Maria Chagas de. 2003. *A escola e a república e outros ensaios*. Bragança Paulista: EDUSF.
- Filho, Ernesto de Souza Freire. *A trajetória da Associação Brasileira de Educação (1924-2001)*. Publicação da ABE. Editora do Educador. Grupo Folha Dirigida. 2002.: 16-28.
- Gaspar da Silva, Vera Lucia, e Gizele de Souza. 2016. *Objetos de utilidade prática para o ensino elementar: museus pedagógicos e escolares em debate*. Br/hotsite\_anais\_ivspct\_2/pdf\_02/16%20%2011%20trabalho%20veragaspar%20e%20gizelesouza.pdf. Accessed: May 13, 2018.
- Julia, Dominique. 2001. "A cultura escolar como objeto histórico." *Revista Brasileira de História da Educação* 1: 9-43.
- Kuhlmann Júnior, Moysés. 2001. *As grandes festas didáticas: a educação brasileira e as exposições internacionais (1862/1922)*. São Paulo: USF/CDAPH.
- Luca, Tânia Regina de. 2008. "História dos, nos e por meio de periódicos." In *Fontes históricas*, edited by Carla B. Pinski, 111-153. São Paulo: Contexto.
- Martins, Cláudio Souza. 2009. *O planetário: espaço educativo não formal qualificando professores da segunda fase do ensino fundamental para o ensino formal Goiânia/GO*, Mestrado: Universidade Federal de Goiás.
- Meneses, Ulpiano T. Bezerra de. 1998. "Memória e cultura material: documentos pessoais no espaço público." *Estudos históricos* 11, 21: 89-104.
- Napoleão, Tasso Augusto. 2013. *Dos tempos do império aos observatórios robóticos*. [http://site.mast.br/pdf\\_volume\\_2/dos\\_tempos\\_imperio\\_observatorios\\_roboticos.pdf](http://site.mast.br/pdf_volume_2/dos_tempos_imperio_observatorios_roboticos.pdf). Accessed: January 3, 2019.
- Pesavento, Sandra Jatahy. 1997. *Exposições universais: espetáculos da modernidade do século XIX*. São Paulo: Editora Hucitec.
- Souza, Rosa Fátima de. 2000. "Inovação educacional no século XIX: a construção do currículo da escola primária no Brasil." *Cadernos Cedes* 20, 51: 9-28. <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-32622000000200002>. (Accessed: January 9, 2019).
- Souza, Rosa Fátima de. 2007. "História da cultura material escolar: um balanço inicial." In *Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos*, edited by Marcus Levy Bencostta, 163-169. São Paulo: Cortez.
- Vidal, Diana Gonçalves. 2005. *Culturas Escolares: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX)*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Vidal, Diana Gonçalves. 2013. "80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate." *Educação e Pesquisa* São Paulo, v. 39, n. 3, 577-588, jul./set. 2013. <http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/aop1177.pdf>. Accessed on 15/06/2020.

- Vidal, Diana Gonçalves. 2008. "Lá vem o Bonde das Normalistas... Uma incursão pelo cotidiano escolar do Instituto de Educação do Rio de Janeiro na década de 1930." In: *As Escolas normais no Brasil: do império à república*, edited by Araujo, J. C. S; Freitas, G. B. F.; LOPES, A. P. 233-247. Campinas - SP: Editora Alínea.
- Mignot, Ana Chrystina, e Xavier, Libânia Nacif. "Apresentação." In *Páginas da história: notícias da II Conferência Nacional de Educação da ABE*. Belo Horizonte, 4 a 11 de novembro de 1928, edited by Silva Arlette Pinto de Oliveira, 11-16. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Vidal, Diana Gonçalves, e Rabelo, Rafaela Silva 2020. *Movimento internacional da Educação Nova*. Minas Gerais: Fino Traço.
- Xavier, Libânia Nacif. 1999. *O Brasil como laboratório: educação e ciências sociais no projeto do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1950-1960*. Bragança Paulista: Edusf.
- Steffani, Maria Helena, e Vieira, Fernando. 2013. *Planetários*. [http://site.mast.br/pdf\\_volume\\_2/planetarios.pdf](http://site.mast.br/pdf_volume_2/planetarios.pdf). Accessed: January 3, 2019.
- O Jornal*. Rio de Janeiro, January 15th 1928, p. 1, c. I. Available at: [http://memoria.bn.br/docreader/110523\\_02/36057](http://memoria.bn.br/docreader/110523_02/36057) Accessed: January 9, 2019.
- O Imparcial*. Rio de Janeiro, January 15th 1928, p. 1, c. I. Available at: [http://memoria.bn.br/docreader/107670\\_02/33932](http://memoria.bn.br/docreader/107670_02/33932) Accessed: January 9, 2019.
- Diário da Noite*. Rio de Janeiro, August 6th 1931, p. 2, c. IV and V. Available at: [http://memoria.bn.br/docreader/221961\\_01/7237](http://memoria.bn.br/docreader/221961_01/7237) Accessed: January 9, 2019.
- Jornal do Commercio*. Rio de Janeiro, August 20th 1931, p. 3, c. IV. Available at: [http://memoria.bn.br/docreader/364568\\_12/11651](http://memoria.bn.br/docreader/364568_12/11651) Accessed: January 9, 2019.
- Jornal do Brasil*. Rio de Janeiro, April 9th 1927, p. 14, c. II. Available at: [http://memoria.bn.br/docreader/030015\\_04/54681](http://memoria.bn.br/docreader/030015_04/54681) Accessed: January 9, 2019.
- O Cruzeiro*. Rio de Janeiro, October 31st 1931, Edition 0052. p. 26-27. Available at: <http://memoria.bn.br/docreader/003581/6124> Accessed: January 9, 2019.

#### SOURCES AND COLLECTIONS:

- Brazilian Education Association. *Diverse documents relating to the 4th National Education Conference*. Folder A05-15. Carmem Jordão Collection, Rio De Janeiro.
- Letter 1 dated 20/08/1931 – *Letter on Carl Zeiss company headed paper to ABE*, addressed to the chairman of the organizing commission of the 4<sup>th</sup> National Education Conference, Fernando Magalhães.
- Letter 2 dated 20/08/1931 - *Letter on Carl Zeiss company headed paper to ABE*, addressed to the chairman of the organizing commission of the 4<sup>th</sup> National Education Conference, Fernando Magalhães.
- Letter 3 dated 25/08/1931 - *Letter on Carl Zeiss company headed paper to Miss Eva Louis Hyde*, Bennet College.
- Letter 4 dated 10/12/1931 - *Letter on Carl Zeiss company headed paper to ABE*, addressed to the chairman of the organizing commission of the 4<sup>th</sup> National Education Conference, Fernando Magalhães.

#### NATIONAL DIGITAL NEWSPAPER LIBRARY

- Gazeta de Notícias*. Rio de Janeiro, January 15th 1928, p. 3, c. IV and V. Available at: [http://memoria.bn.br/docreader/1037\\_30\\_05/24650](http://memoria.bn.br/docreader/1037_30_05/24650) Accessed: January 9, 2019.



**Citation:** Chiara Martinelli (2021) Rivoluzioni silenziose. La riforma degli organi collegiali nella storia della scuola. *Rivista di Storia dell'Educazione* 8(1): 37-48. doi: 10.36253/rse-10051

**Received:** November 25, 2020

**Accepted:** April 23, 2021

**Published:** July 5, 2021

**Copyright:** ©2021 Chiara Martinelli. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/rse>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

**Data Availability Statement:** All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

**Competing Interests:** The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

**Editor:** Lucia Cappelli, Università Cattolica del Sacro Cuore-Milano.

## Rivoluzioni silenziose. La riforma degli organi collegiali nella storia della scuola

### Silent revolutions. Reforming school boards in 1970s Italy

CHIARA MARTINELLI

Università degli Studi di Firenze  
E-mail: chiara.martinelli@unifi.it

**Abstract.** Up to nowadays, few research has been dealt with the so-called *decreti delegati* – i.e., the decrees Italian State enacted in 1974 for renovating scholastic governance. The paper aims at exploring how teachers, pupils and parents looked at the decrees and reacted to them. Sources as booklets and magazines are retrieved for the purpose. The paper shows a segmented framework: the new organisms introduced for guaranteeing school governance innovated Italian school radically and rationalized the way each school dealt with democratic participation which, since 1968, have been depending on headmasters' political opinion. However, several elements introduced by the decrees jeopardized democratic participation and effectiveness in some of the most radical institutions they introduced. This event occurred, for example, with scholastic districts: even they were set up amidst the hope they would have guaranteed democratic participation, they were deprived by any deliberating power.

**Keywords:** decreti delegati, governance scolastica, distretto scolastico.

**Riassunto.** Benché i decreti delegati (che, emanati nel 1974, innovarono gli organi collegiali e lo stato giuridico dei docenti) costituiscano un'ossatura dell'odierna scuola italiana, poche ricerche si sono soffermate sulla loro genesi e sul loro significato. L'articolo, nell'attingere alla pubblicistica dell'epoca, intende ricostruire le aspettative, i dibattiti e le ricezioni delle misure tra le diverse realtà sociali che maggiormente ne risultarono coinvolte. Ne risulta un quadro frastagliato: i nuovi organi collegiali riformarono la struttura della scuola italiana e razionalizzarono un settore – quello della partecipazione democratica – che, dal 1968, aveva conosciuto una forte disomogeneità tra scuola e scuola, dipendendo nella sua attuazione più dalle volontà dei presidi che da altri fattori di sistema. E tuttavia, molti degli elementi introdotti dalla normativa svuotarono di significato alcuni degli istituti democraticamente più innovativi, in primis il distretto scolastico.

**Parole chiave:** decreti delegati, school governance, scholastic district.

## I DECRETI DELEGATI NELLA SCUOLA DEGLI ANNI SETTANTA

Un'ossatura della scuola italiana. Una presenza costante nei manuali per l'ammissione a corsi di specializzazione, corsi di abilitazione, corsi-concorsi e concorsi per il ruolo. Difficile è emanciparsi dalla caratura "totemica" che i decreti delegati – i DPR 416/1974 (organi collegiali), 417/1974 (stato giuridico dirigenti, ispettori e docenti), 419/1974 (sperimentazione didattica) e 420/1974 (stato giuridico personale non docente) – hanno assunto in questi ultimi anni; e questo è tanto più vero per il DPR 416/1974, destinato a riformare i meccanismi decisionali della scuola italiana. Solo un distacco critico, tuttavia, può distoglierci dalla stanca routinarietà con cui molte delle sue innovazioni sono state attuate per tornare ai desideri, alle aspirazioni e ai timori che ne accompagnarono i primi passi. Riviste e opuscoli diffusi con metodi più o meno artigianali, documenti a tutt'oggi dei tentativi di influenzare la scuola nei suoi spazi pubblici, ci aiutano, in tal senso, a restituire corpo e voce al dibattito di un tempo.

Quelle dei decreti delegati non furono, diversamente da quanto potrebbe apparire oggi, questioni caratterizzate da un contemporaneo approdo nel dibattito parlamentare. Prima – e per diverso tempo l'unica – a essere affrontata fu la riforma dello stato giuridico di insegnanti e dirigenti, che, giunta alla Camera con il progetto di delega 2728 il 29 settembre 1970, affondava le sue radici in anni ben più lontani di quelli della contestazione studentesca<sup>1</sup>. Diversi erano stati i tentativi di riordinare il ginepraio di leggi e leggine che disciplinavano il settore; e tutti, fino ad allora, si erano inderogabilmente dissolti in un nulla di fatto. Era il 1954 quando il Ministero della pubblica istruzione aveva proposto un primo progetto; sei anni dopo un secondo tentativo del Ministro Medici, pur assicurandosi il parere favorevole della VII Commissione cultura, fu consegnato all'oblio dalla tumultuosa caduta del governo Tambroni (Urbani 1973, 7)<sup>2</sup>. Un ulte-

riore – e ben più radicale – tentativo fu portato avanti da Luigi Gui, autore nel 1967 di un disegno di legge che per la prima volta offriva a insegnanti e maestri un quadro condiviso di diritti e doveri: ma anche in questo caso la caduta del governo, occorsa proprio nel momento in cui il Ministero stava definendo i decreti legislativi, rimandò il progetto a tempi migliori (Gabusi 2010, 272-3)<sup>3</sup>. Ai docenti non rimase che continuare a far riferimento a una serie di ordinanze e dettati legislativi che, senza coerenza e senza sistematicità, li dividevano, a seconda del grado del grado e della disciplina insegnata, in ruoli e sotto-ruoli dal prestigio e dallo status economico-sociale difforme<sup>4</sup> (*I nuovi organi collegiali* 1973, 3).

Altre questioni organizzative, nel frattempo, erano emerse. Tra queste, un ruolo di primo piano era stato conquistato dal dibattito sulla gestione degli istituti scolastici. In buona parte dell'Europa, i primi anni Settanta segnarono un momento cruciale per la socializzazione dei processi decisionali: Francia, Germania ovest, Belgio, Finlandia e Danimarca aprirono le scuole alla partecipazione dei genitori nel 1970 (Eurydice 1997, 11). Per quanto riguarda l'Italia, organi collegiali esistevano già dal Regio Decreto 625/1924, ma erano ben lontani dalle istanze coeve: non solo Consiglio di classe, Collegio dei professori e Consiglio di Presidenza – questi i loro nomi – erano costituiti da soli insegnanti, ma l'occhiuta vigilanza del preside ne restringeva forzatamente competenze e potenzialità<sup>5</sup>. Erano organismi che riflettevano una concezione dell'autorità destinata, dopo il Sessantotto, a entrare in discussione e a decadere, mentre le critiche più veementi si appuntarono all'esclusione degli studenti (De Giorgi 2020, 63-74). «Sia gli studenti che i professori si trovano in una situazione di non potere», scrivevano in quell'anno gli studenti del Parini,

Infatti gli organismi costituiti all'interno di ogni istituto non hanno potere decisionale nella formazione dei programmi di studio e dei metodi didattici. Il collegio dei professori, il consiglio di presidenza, il consiglio di classe

<sup>1</sup> DL 2728/1970 (Delega al Governo per l'emanazione di norme sullo stato giuridico del personale direttivo, ispettivo e docente della scuola materna, elementare, secondaria e artistica, nonché su aspetti peculiari dello stato giuridico del personale non insegnante), [http://legislature.camera.it/\\_dati/leg05/lavori/stampati/pdf/27280001.pdf](http://legislature.camera.it/_dati/leg05/lavori/stampati/pdf/27280001.pdf) (Ultimo accesso: 20/06/2020).

<sup>2</sup> DL 2092/1960 (Statuto del personale direttivo ed insegnante degli istituti di istruzione artistica), [http://legislature.camera.it/\\_dati/leg03/lavori/stampati/pdf/20920001.pdf](http://legislature.camera.it/_dati/leg03/lavori/stampati/pdf/20920001.pdf) (Ultimo accesso: 20/06/2020), DL 2093/1960 (Statuto del personale direttivo ed insegnante degli istituti e delle scuole di istruzione secondaria), [http://legislature.camera.it/\\_dati/leg03/lavori/stampati/pdf/20930001.pdf](http://legislature.camera.it/_dati/leg03/lavori/stampati/pdf/20930001.pdf) (Ultimo accesso: 20/06/2020), DL 2094/1960 (Statuto del personale ispettivo, direttivo ed insegnante della scuola elementare), [http://legislature.camera.it/\\_dati/leg03/lavori/stampati/pdf/20940001.pdf](http://legislature.camera.it/_dati/leg03/lavori/stampati/pdf/20940001.pdf) (Ultimo accesso: 20/06/2020).

<sup>3</sup> DL 2107/1967 (Delega al Governo per la emanazione di norme sullo stato giuridico del personale direttivo, docente e assistente della scuola), <http://www.senato.it/service/PDF/PDFServer/DF/324727.pdf> (Ultimo accesso: 20/06/2020).

<sup>4</sup> Il ruolo A, destinato alla maggior parte degli insegnanti delle superiori; il ruolo B, in cui erano inquadrati quasi tutti gli insegnanti di scuola media nonché i professori di disegno, canto, musica ed educazione fisica di licei, istituti tecnici e professionali; il ruolo C, al cui interno trovavano posto maestri, docenti di musica e applicazioni tecniche alle medie e docenti di stenografia e calligrafia delle superiori.

<sup>5</sup> R.D. 965/1924 (Ordinamento interno delle giunte e dei regi istituti di istruzione media), [https://www.gazzettaufficiale.it/do/gazzetta/foglio\\_ordinario/1/1/pdfPaginato?dataPubblicazioneGazzetta=19240625&numeroGazzetta=148&tipoSerie=FO&tipoSupplemento=GU&numeroSupplemento=0&progressivo=0&numPagina=1&edizione=0](https://www.gazzettaufficiale.it/do/gazzetta/foglio_ordinario/1/1/pdfPaginato?dataPubblicazioneGazzetta=19240625&numeroGazzetta=148&tipoSerie=FO&tipoSupplemento=GU&numeroSupplemento=0&progressivo=0&numPagina=1&edizione=0) (Ultimo accesso: 20/06/2020), in particolare gli artt. 23, 27, 28, 37.

sono organismi che svolgono mansioni di ordine puramente amministrativo [...]. Si tratta quindi di un democraticismo formale. (Torre Rossi 1969, 75)

In questa pervasiva percezione di impotenza trovava linfa la suggestione dei controcorsi, che, prima nelle aule universitarie, poi in quelle di licei e istituti, sembravano donare agli studenti una voce in capitolo che le strutture formali continuavano a negare (Ivi, 72, 77, 82, 117).

Contraddittorie e precarie si rivelarono le prime risposte dei Ministri, divise tra la necessità di placare la protesta con interventi tempestivi e il timore di sconquassare dall'oggi al domani meccanismi oliati e rassicuranti. Nel solco di un *modus agendi* che fin dal XIX secolo ha segnato la politica scolastica italiana, la circolare assurde a principale strumento di innovazione<sup>6</sup>. Primo a ricorrevvi fu il Ministro Giovan Battista Scaglia, che il 26 novembre 1968 autorizzava le assemblee scolastiche, rigorosamente fuori dall'orario scolastico e senza la partecipazione di persone estranee ai singoli istituti (Galfrè 2019, 91-7). Due mesi – e molte proteste – dopo fu la volta del successore Fiorentino Sullo, la cui circolare consentiva agli studenti di organizzare, in orario scolastico e senza recuperare le lezioni perse, due assemblee al mese (Crainz 2003, 276). Altri organismi, non obbligatori e di natura consultiva, furono istituiti nell'ottobre 1970 dalla maxi-circolare Misasi: i comitati scuola-famiglia, i consigli dei genitori e i consigli degli studenti, tutti destinati a un'accoglienza più che fredda da parte della comunità scolastica (Chiama 1972, 18-20). Contestualmente, il Ministero consentì agli studenti (dietro autorizzazione del preside) di invitare alle assemblee di istituto persone estranee alla scuola (Galfrè 2017, 239-41).

Si trattava, soprattutto nel caso della circolare Misasi, dell'istituzione ex-lege di strutture inedite e destinate a sovrapporsi a quelle preesistenti, senza però intaccarne prerogative e raggio d'azione. La superiorità giuridica della legge sulla circolare concesse a presidi e provveditori il pretesto con cui negare le assemblee. Un quadro confuso a cui si aggiunsero le iniziative delle singole scuole, dove mai come in quegli anni la fluidità e la democraticità meccanismi decisionali dipesero dalle simpatie politiche del preside e (in secondo luogo) del corpo docente. Nel 1969 gli alunni della scuola media di Borgo a Mozzano (nella Lucchesia), dopo aver ottenuto la possibilità di riunirsi in assemblea, votavano per la

costituzione di un comitato studentesco (*Tavola rotonda a Borgo a Mozzano* 1969, 7). L'anno successivo, la scuola media "Parenzo" di Rovigo inaugurava, sotto la preoccupata vigilanza del preside, un audace esperimento di assemblea permanente studentesca (*Incontri con le scuole – Assemblea permanente a Rovigo*, 1970, 4-8). Sempre nel 1970 un'altra scuola media, la "Don Milani" di Torino, aveva rivoluzionato il Consiglio di presidenza, trasformandolo in un consiglio di istituto ante-litteram in cui i genitori, oltre che partecipare, presiedevano le sedute (Clara 1974, 4). Sperimentazioni radicali convivevano, a volte nella stessa città, con atteggiamenti di aderenza massima al dettato gentiliano. A Milano, mentre gli iscritti all'istituto "Zappa" partecipavano ai consigli di classe e al collegio docenti, il preside del liceo "Volta" chiedeva alla polizia di intervenire contro gli studenti che reclamavano, sulla scia delle nuove circolari, il diritto di assemblea (*Corteo nelle vie del centro di studenti extra-parlamentari* 1974, 2; *Le scuole mancano di aule, di insegnanti, di palestre, di attrezzature, e noi diamo la polizia...*, 1974, 1). E a Roma, nel 1971, aveva fatto scalpore il diniego opposto dal liceo "Virgilio" alla richiesta degli studenti di invitare a un'assemblea l'allora presidente della Camera Sandro Pertini (*Vergognoso attacco alla democrazia al liceo "Virgilio" di Roma* 1971, 2).

Erano iniziative che, da una parte come dall'altra, evidenziavano una tendenza centrifuga tanto caotica quanto poco funzionale. Si profilava la necessità di un intervento organico, che coniugasse esigenze di rinnovamento e omogeneità nei meccanismi decisionali. In questo senso, il nuovo progetto di legge delega sullo stato giuridico avanzato alla Camera da Misasi ben sembrava prestarsi allo scopo, in quanto, come riconosceva la stessa relatrice di maggioranza, la deputata DC Maria Badaloni,

è il sistema che non va. E per correggerlo – ci sembra – non sono molto efficaci (anche se è da lodare il tentativo) le sperimentazioni promosse a mezzo di circolari: tanto è vero che non appena le circolari spuntano all'orizzonte sono discusse e respinte non tanto per il contenuto, ma perché appaiono come palliativi e, soprattutto, sempre come espressioni del centralismo burocratico<sup>7</sup>.

Prerogative e composizione dei nuovi organi collegiali, pur non accettando in toto le esperienze più avanzate, risentirono della volontà di coinvolgere la società

<sup>6</sup> Per quanto riguarda il tradizionale utilizzo, da parte del Ministero dell'istruzione, di circolari in luogo di decreti, basti qui ricordare la circolare Cairoli del 1878, che istituì un nuovo segmento nell'istruzione post-elementare italiana. In tempi più recenti l'introduzione del concetto di BES con la D.M. 27 dicembre 2012 dà conto di una prassi appannata con gli anni ma non per questo dimenticata dagli uffici ministeriali.

<sup>7</sup> Atti Parlamentari, *Relazione della VIII commissione permanente (Istruzione e belle arti) sul disegno di legge presentato dal Ministro della Pubblica Istruzione (Misasi) di concerto con il Ministro del Tesoro (Ferrari Aggradi) alla Presidenza il 29 settembre 1970*, p. 15, [http://legislature.camera.it/\\_dati/leg05/lavori/stampati/pdf/27280002.pdf](http://legislature.camera.it/_dati/leg05/lavori/stampati/pdf/27280002.pdf) (Ultimo accesso: 21/06/2020).

civile nella gestione della scuola: mentre il consiglio di classe si apriva alla presenza (ancora numericamente da definire) di genitori e studenti, il consiglio di presidenza lasciava il passo al consiglio d'istituto, aperto alla partecipazione di una «comunità scolastica» vagamente definita ma ad ogni modo chiamata a includere enti locali, genitori e studenti<sup>8</sup>. Vero era, del resto, che le esperienze più avanzate erano ben circoscritte, e che per molti istituti la riforma assunse un carattere dirompente, innescando un radicale rinnovamento nel rapporto tra scuola e comunità (un rapporto che, nella prima stesura della legge delega, prevedeva il coinvolgimento di enti locali e associazioni sindacali nel consiglio d'istituto), nella gestione del potere e nel ridimensionamento delle prerogative dirigenziali (Ricuperati 2015, 209; Colarizi 2019, 54-68). «Oggi» riconosceva infatti la deputata democristiana Maria Badaloni,

non si pensa più ad una comunità scolastica isolata, artificiale, chiusa, anche ammesso che possa portare avanti con efficienza un lavoro comune.

Pensiamo tutti ad una comunità viva ed aperta, che respira e partecipa del più vasto mondo sociale. Quindi si spiegano i rapporti all'esterno, si spiega e si vuole la partecipazione non solo ipotetica, episodica e saltuaria, ma sistematica della famiglia. Si vuole la partecipazione degli Enti e delle forze e delle componenti sociali che hanno attinenza con l'amministrazione civica, con il lavoro, con l'assistenza, con l'economia<sup>9</sup>.

La maggior attenzione verso tutte le componenti scolastiche era confermata da un altro punto del decreto. Diversamente dai progetti di Medici e di Gui, la legge delega di Misasi prevedeva un decreto specificamente dedicato a quelli che sono sempre stati i “grandi dimenticati” della scuola italiana: il personale non docente, allora composto da bidelli e segretari.

Pur affondando le sue radici in una questione tecnica e specialistica, che al Ministero premeva risolvere non per ampliare diritti e prerogative, ma per razionalizzare un settore frastagliato e giuridicamente confuso, la problematica sullo stato giuridico e quella degli organi collegiali acquisirono una fisionomia potenzialmente avanzata che le sintonizzarono sull'onda lunga della contestazione e delle innovazioni degli anni Settanta (Galfrè 2017, 260). Le 150 ore, il diritto di voto ai diciottenni, la conferma referendaria della legge sul divorzio, la revisione dello stato di famiglia, la legge Basaglia, la consapevolezza dell'influenza delle condizioni ambientali e

sociali sulla disabilità e l'integrazione degli alunni diversamente abili sono un portato di quegli anni (Piccioli 2017, 93; Babini 2009, 241-80; Scirè 2007, 143-182; Casarano 2000, 102-12). Volontà riformatrici provenienti dall'alto e dal basso lambirono la scuola: la sperimentazione didattico-educativa incontrò spazi e consensi crescenti nelle riviste di settore, mentre tra le realtà più avanzate emergeva l'esigenza di documentare l'impatto delle innovazioni (Torricco 1974, 1); a un altro livello anche il governo, con il documento di Frascati del 1970, si apriva alla possibilità di superare il sistema “a canne d'organo” della scuola secondaria con un istituto unico omnicomprensivo (Ricuperati 2015, 212, 222-4; *Come sarà la nuova scuola secondaria* 1975, 12-7).

Alle istanze innovatrici e sperimentali si contrapponeva una difesa dell'ordine costituito dai contorni progressivamente più strenui e rigidi (Pruneri 2020, 311-20). Prova ne era il clima di contrapposizione tra affiliati alla sinistra extraparlamentare e simpatizzanti del Movimento sociale negli istituti delle grandi città (Panvini 2009, 159-64). Numerose erano anche le misure contro i professori più vicini al movimento studentesco e più sensibili alle istanze innovative: particolarmente potente nelle mani dei presidi si rivelò lo strumento dei trasferimenti d'ufficio e delle “note di qualifica”, giudizi annuali sulle capacità degli insegnanti che impattavano sulla progressione economica e di carriera. A Treviso, la querelle tra una preside e un insegnante di italiano che aveva chiesto a una terza media di svolgere un tema sui propri dubbi religiosi si concluse con il trasferimento d'ufficio del docente (Sajena 1971, 4). All'Istituto “Toscanelli” di Ostia Lido il conflitto tra la preside e un gruppo di insegnanti inclini a metodi didattici meno direttivi sfociò nell'abbassamento della loro nota di qualifica (*Per un libro bianco della repressione* 1971, 4). Talvolta la questione si allargava con l'intervento dello stesso Provveditore. Ciò accade, per esempio, a Siena, dove un insegnante venne trasferito d'ufficio perché accusato di aver intavolato alcune lezioni di educazione sessuale (*Il provveditore di Siena a caccia di streghe*, 1974; Waanroj 2008, 113-33). Ma anche i presidi più vicini alle istanze innovative non potevano dirsi al sicuro: suscitò scalpore – fino a essere scelto come vicenda incipitaria per uno dei più famosi “libri bianchi” sulla repressione del corpo docente italiano, *La pelle dei professori* – la vicenda del preside dell'Istituto tecnico commerciale “Pacini” di Pistoia, allontanato dai pubblici uffici per un anno perché aveva autorizzato i docenti a sostituire le giustificazioni per l'assenza con una semplice autodichiarazione (Calabria e Monti 1972, 10-1).

La crescente conflittualità delle relazioni lavorative tra preside e docenti, nell'avvicinare la condizione di quest'ultimo a quella di impiegati e operai, complicava

<sup>8</sup> DL 2728/1970, art. 3.

<sup>9</sup> Atti Parlamentari, *Relazione della VIII commissione permanente (Istruzione e belle arti) sul disegno di legge presentato dal Ministro della Pubblica Istruzione (Misasi)* cit., p. 13.

un quadro – quello del professore «vestale della classe media» – già ampiamente in crisi: il confronto-scontro con studenti pronti a contestarne prerogative e funzioni, l'ampliamento vertiginoso del precariato (che in alcune province riguardava il 68% dei lavoratori della scuola), il deprezzamento culturale ed economico della professione, condusse molti a un ripensamento profondo – e a tratti drammatico – sulla propria identità, sul proprio ruolo nella società, nonché sul senso del proprio lavoro in classe (Barbagli e Dei 1972; De Cristofaro 1972, 3; Crivellari 2004, 29-30; Castellina 2019, 99). La figura dell'insegnante come custode dei valori culturali della società cominciò a trovare un contraltare nell'immagine del professore come guardiano dell'autorità e del classismo – un'immagine presente anche negli stessi docenti. «L'insegnante è libero, può fare quel che vuole, se accetta e segue determinati schemi» sosteneva sarcasticamente un insegnante in un dibattito moderato dalla rivista «Farescuola» (*L'insegnante e l'insegnamento*, oggi 1970, 4). A essere messa sotto accusa risultava anche la formazione dei futuri docenti, che, incentrata sul solo contenuto disciplinare e priva di qualsivoglia riferimento a psicologia, pedagogia e didattica, veniva considerata inadeguata alle sfide che avrebbero incontrato tra i banchi (Grandi 1970, 27).

Ma la crisi della figura dell'insegnante era la crisi di tutto un sistema. Contestata nei suoi meccanismi di selezione, svuotata nelle sue promesse di mobilità sociale dalla disoccupazione intellettuale, la scuola era additata come la “grande malata” della società italiana: un'istituzione da distruggere, per i pochi che guardavano con simpatia alle tesi di Ilich, o – per la maggior parte degli addetti ai lavori – da riformare profondamente. Tra i banchi degli imputati, il verticismo gestionale, colpevole di isolare istituti e licei dalla comunità circostante e di trasformare professori e studenti in “oggetti” subordinati alle decisioni di provveditori e presidi – figura quest'ultima al centro della bufera, con sindacati e PSI che chiedevano a gran voce che il dirigente scolastico venisse scelto dal Collegio dei docenti (Lombardo Radice 1972, 19-24). «I capi d'istituto», scriveva ad esempio Nemo Gonano per la rivista «Farescuola»,

si riducono troppo spesso a essere burocrati di seconda categoria, trasmettitori banalmente esecutivi di lontane ordinanze ministeriali che calano come un corpo estraneo nella realtà vivente della scuola (Gonano 1970, 29-30).

Lungi dal confinarsi al movimento studentesco e ai partiti di sinistra, l'accusa travalicava nell'opinione pubblica, fino a trascendere in sofferiti mea culpa come quello della rivista cattolica «Genitori»:

Per molti di noi, non è il caso di ignorarlo, questo esame di coscienza costa particolare fatica. Molti di noi appartengono a quelle classi che, attraverso i decenni, hanno edificato la scuola così com'è oggi; è una scuola fatta da noi per i nostri figli in un'epoca in cui solo a chi avesse un certo patrimonio era riconosciuto il diritto di voto, e in cui le scuole secondarie, soprattutto quelle superiori, erano riservate quasi soltanto ai giovani di una certa classe. Con la scuola che è diventata scuola di tutti e non deve più rispondere alle esigenze di una élite, c'è da meravigliarsi se non solo i metodi e i programmi ma anche lo spirito stesso che la informa appaiono estranei – per non dire ostili – alla maggior parte dei giovani? (Cammelli 1973, 1)

#### DALLA LEGGE DELEGA AI DECRETI: UN ACCIDENTATO CAMMINO

Le tensioni tra studenti, docenti e organi direttivi non si esaurirono al solo livello locale o provinciale. A esserne influenzato fu anche il contesto politico nazionale, e testimoni diretti ne furono legge delega e decreti delegati. Mentre l'avvicendamento di Oscar Luigi Scalfaro a Misasi sullo scranno della Minerva segnava un ripensamento di molte delle iniziative che avevano incontrato, pur tra numerosi tentennamenti, il placet governativo (una su tutti, la proposta della scuola superiore unica, che venne accantonata), il 12 aprile 1973 il Senato cercò di intervenire pesantemente sul futuro assetto scolastico (Monaco 1973, 1; Sajena 1973, 1). Gli emendamenti Spigaroli, approvati dalla VIII Commissione cultura, ridisegnavano infatti un nuovo modello di riforma. Modificati ne risultarono i consigli di circolo e di istituto, che divennero privi di seggi per gli enti locali e presieduti dal dirigente scolastico; e stravolto fu anche lo stato giuridico, che ripristinava la tradizionale suddivisione dei docenti per ordine di scuola nonché la possibilità per i presidi di stilare controverse note di qualifica (Zappa 1973a, 1). «Ragioni di efficienza» e di «morale» sembravano esser state alla base degli emendamenti. «Ma guarda la morale dove si va a cacciare» reagiva sarcastico il quindicinale della Cgil «Sindacato e scuola»:

il preside ed il direttore sarebbero dunque tutori e garanti di eticità, mentre per il principio di non contraddizione un presidente elettivo sarebbe fonte di immoralità, oltre che naturalmente di inefficacia funzionale (Zappa 1973b, 1).

La pressione di Cgil, Cisl e Uil, già mobilitatisi nel gennaio e nel marzo 1973 e pronti a indire uno sciopero generale, indusse il Senato a respingere alcuni degli

emendamenti più discussi e il governo a intavolare una trattativa che, conclusasi il 17 maggio 1973, sanciva, oltre all'accordo sull'orario di servizio per personale non docente, maestri e insegnanti, il ripristino dello stato giuridico unitario e l'archiviazione delle note di qualifica (Sciopero 1973, 1; Marchegiani 1973, 1).

L'approvazione della legge delega il 30 luglio 1973 – ottenuta non dal Ministro Scalfaro, ma dal neo-ministro alla Pubblica Istruzione Franco Maria Malfatti – sembrò convalidare l'accordo primaverile. Cinque erano gli organi collegiali previsti dalla nuova riforma: il consiglio di classe, esportato anche alle elementari nella forma del consiglio di interclasse; il collegio dei docenti, come il consiglio di classe già previsto dalla normativa ma modificato nelle sue prerogative; il consiglio di circolo o di istituto; il distretto provinciale; e il consiglio provinciale della pubblica istruzione.

Ma se per lo stato giuridico buona parte delle rivendicazioni e dei punti qualificanti furono salvaguardati grazie alla mobilitazione sindacale, lo stesso non si poté dire per la “gestione sociale” della scuola. Molti infatti furono i punti disattesi nel passaggio dalla legge delega ai decreti delegati, e le maggiori modifiche intervennero nel corso della definizione dei consigli distrettuali e dei consigli d'istituto (Santamaita 2000, 176). Privi di seggi riservati agli enti locali e alla società civile, caratterizzati da un ridotto spiraglio per l'attività di genitori e studenti, i consigli di istituto, a cui la legge delega aveva assicurato poteri deliberativi per l'organizzazione della vita scolastica, con i decreti delegati si ritrovarono capaci di legiferare solo nell'ambito delle attività parascolastiche, extra-scolastiche e integrative (Capitani 1974, 1; Zappa 1974a, 1; Zappa 1974b, 5).

Era quella dei decreti delegati una soluzione compromissoria la cui portata conservatrice emergeva con ancora più forza dalla posizione che il DPR 416/1974 consegnava agli studenti. Assenti dal consiglio scolastico distrettuale, privi della possibilità di indire assemblee e di ottenere un ruolo partecipativo nelle scuole medie – dove pur erano state messe in campo diverse e valide sperimentazioni –, nelle superiori gli studenti minori di sedici anni furono esclusi dall'elettorato attivo e passivo, con una misura che solo nel gennaio 1975 trovò una sua correzione. Limitata anche la presenza del personale non docente, mentre numerosi distinguo – nei sindacati così come nel Psi e nel Pci – suscitava la decisione tutta democristiana di identificare la società esterna con la presenza, tradizionale e rassicurante, dei genitori degli alunni (Ricuperati 2015, 209; Rei 1974, 11; *Intervista al compagno Rinaldo Scheda* 1974, 3; Codignola 1974, 3). Nel vago, inoltre, era rimasta la questione della pubblicità degli atti dei nuovi organi collegiali – una tematica

su cui era già vivo il dibattito al momento dell'approvazione dei decreti, e che era destinata ad amplificarsi con la costituzione dei consigli d'istituto (*Il corporativismo* 1975, 9).

La vicenda più spinosa si rivelò tuttavia quella dei distretti scolastici. Proprio questi ultimi catalizzarono le maggiori attenzioni e i più ampi progetti. Apparsi per la prima volta nelle discussioni che a Frascati annunciarono la riforma della scuola superiore unica, i distretti avrebbero dovuto porsi come organismi elettivi (con seggi riservati a enti locali, insegnanti, lavoratori e imprenditori) di coordinamento scolastico a livello comunale, sovra comunale (nelle realtà rurali) o circoscrizionale (nelle metropoli) (Telmon 1974, 154-5). Sterminata fu la bibliografia prodotta in appena un paio d'anni (Allulli e Sonnino Berio 1974, 234-8). Altrettanto imponenti furono i sogni suscitati da quella che appariva come una modalità inedita di gestire il momento educativo, ricca di prospettive democratiche e partecipative. Il distretto era il «primo esperimento alternativo alla burocrazia e un diverso modo di essere della società», secondo l'allora referente scuola per il Psi Tristano Codignola (Codignola 1974, 1). Era «l'elemento più dinamico e innovativo» dei decreti delegati, scriveva «La Riforma della Scuola» (Margheri 1974, 4). «La realizzazione del distretto» chiosava «Sindacato e scuola», «intacca profondamente tutta la organizzazione della scuola come corpo separato, diretto centralmente e burocraticamente» (*Il governo nella scuola* 1974, 5).

Infatti, l'elettività del distretto e la sua prossimità al territorio sembravano garantire le migliori basi per un processo di democratizzazione della scuola. Nella sua collocazione istituzionale, i suoi fautori intravedevano la base per un efficace coordinamento delle iniziative educative (formali e non formali) della società civile con le esigenze dei cittadini (Giugni 1974, 6). La costituzione del nuovo organismo scolastico, del resto, ben si inseriva in quella battaglia per la valorizzazione delle autonomie locali che aveva condotto, nel 1970, alla nascita delle Regioni (De Martin 2013, 79-81) ma che, secondo socialisti e comunisti, si sarebbe inverata solo garantendo a lavoratori e studenti una riserva di seggi ben maggiore rispetto a quella effettivamente concessa dal decreto. Numerose riserve suscitarono, a questo proposito, i due seggi riservati agli imprenditori – un numero pari a quello concesso ai lavoratori dipendenti (Rodano 1974a, 8).

Ma grande era la confusione sotto il cielo, e ben pochi sembravano aver compreso funzioni e prerogative del nuovo organo collegiale. Certo non aiutava il testo del decreto. Al distretto furono attribuite la facoltà – tanto vaga quanto impalpabilmente fumosa – di promuovere attività extrascolastiche, parascolastiche,

assistenziali e di educazione permanente. Un dettato molto diverso dalle prime versioni, come confermava Paolo Prodi, membro dell'Ufficio programmazione sotto i dicasteri di Misasi e Malfatti (*Il distretto secondo lo stato giuridico* 1974, 225). Nessuna traccia, dunque, dei poteri deliberativi di cui erano dotati gli omologhi inglesi e americani (King 1974; Palomba 1974); e anche l'unica opzione possibile per emanciparsi da una dimensione meramente consultiva – quella della delega all'assistenza scolastica e al diritto allo studio – dipendeva dal *placet* regionale. Il distretto è «una larva d'istituto», scriveva Aldo Visalberghi in un articolo che rivendica tuttavia l'utilità di un organismo dotato di soli poteri consultivi (Visalberghi 1974, 141). Più tranchant le opinioni degli assessori regionali. Il distretto è stato realizzato «con una certa impreparazione» sostenne Filippo Hazon, assessore all'istruzione della Regione Lombardia e primo politico ad avviare una sperimentazione dei distretti (Hazon 1974, 12). Ancora più dura la posizione della Regione Veneto, per la quale «La realizzazione del distretto rappresenta un vano tentativo di decentramento burocratico e non un vero decentramento di funzioni» (Tirittico 1974, 13).

Grandi timori, peraltro, suscitava tra gli addetti ai lavori la fase di definizione dei distretti, affidata alla collaborazione tra Regioni e Ministero e suscettibile di definire territori troppo vasti per essere efficacemente governati o troppo ristretti per contemplare un numero di istituti sufficientemente ampio. «La vitalità del distretto» sosteneva infatti Aldo Visentin,

si assicura se la dimensione del distretto è tale da poter creare un coinvolgimento effettivamente costante della popolazione alla gestione della scuola. se non c'è questo coinvolgimento costante, possiamo eleggere quanti organi vogliamo, ma il tutto resta in una dimensione formale, in cui esiste una possibile apparenza di intervento, ma di fatto non esiste niente (*Il distretto secondo lo stato giuridico* 1974, 223-4).

Non aiutava, infine, nemmeno la percezione che funzioni e prerogative si intrecciassero e si sovrapponessero a quelle di un altro organismo, anch'esso di nuovo conio – il consiglio provinciale dell'istruzione. Erano punti, questi, che non sfuggivano a dubbi e interrogativi dei singoli osservatori, tra i quali palese era la preoccupazione che il nuovo organo collegiale sfociasse in una lettera morta.

Particolarmente critico – su questo come su altri punti – si rivelò il Pci, che, dalle colonne de «La Riforma della Scuola», bollò i decreti come una riforma volta «a realizzare un tipo di gestione circoscritta e indolore, in cui, attraverso il dosaggio delle componenti e il giuoco

delle mediazioni, si smorzino spinte e tensioni, e il potere effettivo non sfugga dalle mani» (Zappa 1974b, 5). Il dettato finale del DPR 416/1974 sembrava confinare gli organi collegiali entro i limiti angusti del singolo istituto, tralasciando ogni collaborazione istituzionalizzata con gli enti locali – comuni, province, le neonate regioni. «La trappola nella quale non si deve cadere» ammoniva non a caso «La Riforma della Scuola» nel numero speciale dedicato ai decreti delegati,

è di considerare queste rappresentanze rinchiuse all'interno di una «piramide scolastica» e non vederle invece [come] un tramite per il collegamento con la realtà con cui la scuola agisce (Triva 1974, 7).

Nella speranza di incidere su tali problematiche, altri scioperi furono organizzati da Cgil, Cisl e Uil, ma senza ottenere il successo dell'anno precedente. Ciononostante, i sindacati conservarono un giudizio favorevole sui decreti, visti come un trampolino di lancio «in quanto le norme innovatrici [...] offrono una serie di spazi e di occasioni concrete attraverso le quali promuovere ed afferrare il rinnovamento della scuola» (F.D. 1975, 1). Simile era la posizione del Psi, che per bocca di Tristano Codignola riteneva che i decreti delegati non avessero chiuso un discorso, ma «lo avessero soltanto aperto» (Codignola 1974, 2). «Le occasioni di partecipazione» dei decreti delegati, riconosceva il quindicinale della Cgil scuola, «non sono tutte quelle che le Confederazioni hanno sperato, né si svolgono secondo processi, composizioni e attribuzioni sempre chiare e soddisfacenti», ma continuava:

Tuttavia la Federazione ritiene che gli organi collegiali [...] possano innescare un processo di enorme significato per la scuola, rompendo e superando le estraneità della scuola alle più varie dinamiche sociali e specialmente a quelle espresse dal mondo del lavoro, ricercando una nuova integrazione – sul piano dei contenuti, degli strumenti e dei fini dell'educazione – tra scuola stessa e contesto sociale in cui essa opera (F.D. 1975, 1).

Le opposizioni studentesche, concretizzatesi in quei mesi in scioperi e occupazioni, venivano ridotte a «frange» la cui protesta «non aveva senso» (*Studenti aprono la lotta contro i decreti delegati* 1974, 2; *Intervista al compagno Rinaldo Scheda* 1974, 3). Se difficile risulta quantificare l'entità del dissenso studentesco ai decreti delegati, ugualmente ostico risulta liquidarne la portata a una ridotta pattuglia. Più sfumata era infatti la posizione del Pci, che, pur riconoscendo al movimento il merito della rivendicazione assembleare, considerava la democrazia indiretta un passo in avanti per ricomporre la frattura tra «avanguardia» e «maggioranza silenziosa»

(Bassi 1974, 15). E tuttavia il momento consiliare, nel suo introdurre ipso facto il principio della delega, sembrava contrastare con una delle più rilevanti parole d'ordine del movimento studentesco – quella della democrazia diretta, da realizzarsi nell'assemblea d'istituto (Iannone 1974, 12).

Su questo gli scontri tra studenti affini a Pci e Fgci e studenti vicini alla sinistra extra-parlamentare erano già occorsi nell'anno precedente, quando, sulla scorta dell'ennesima circolare – diffusa questa volta dal Ministro Scalfaro –, venne adombrata la possibilità di eleggere un “consiglio dei delegati”. Posizioni divergenti si registrarono ad esempio all'ITI Fermi di Modena, dove le prime esperienze consiliari furono inaugurate con il timore che la loro introduzione coincidesse con l'archiviazione dell'assemblea (Ronchetti 1973, 15). Mensili furono i dibattiti, più o meno infuocati, che opposero le due fazioni, e vistosa la divisione del Movimento studentesco in due tronconi – o almeno, questo è quello che emerge dai resoconti dei collettivi delle scuole bolognesi (Istituto Righi 1972, 5). Sempre nel capoluogo emiliano, i collettivi del Liceo Copernico accusarono gli studenti della Fgci di esser diventati, con il loro progetto di consiglio dei delegati, uno strumento per le mire di «pace sociale» del preside (Liceo Copernico 1972, 8). La prima riunione del “consiglio dei delegati” dell'Istituto Fermi fu inaugurata sotto il segno di una polemica tra chi ne rivendicava l'utilità come «momento di partecipazione alla vita della scuola» e chi, invece, ne contestava «il carattere di “parlamentino” studentesco, già superato dalle lotte del '68 e quindi non certamente riproponibile» (Istituto Fermi 1972, 5).

Accettare gli organi collegiali assumeva i contorni di un tradimento del Sessantotto – un Sessantotto sempre più mitico, e sempre più lontano (Neri Serneri 2018, 33-52). «Un rimpianto insistente emerge per lo più dalle fila della sinistra extraparlamentare: il '68! Il '68 è diventato il criterio universale di misura: i flussi e i riflussi del Movimento si misurano a partire di là» (*Verso quale movimento?* 1974, 1) si sfogava un anonimo articolista dalle colonne di «Diritto allo studio», suggerendo quanto sconcertante sembrasse il paragone con la mobilitazione degli anni precedenti. Costante era, infatti, il timore del riflusso e del qualunquismo: l'opposizione agli insegnanti reazionari, argomentava uno studente dell'ITC di La Spezia, rispetto agli anni precedenti non sapeva che articolarsi nella forma del «disinteresse» (*La Spezia scuola* 1974, 24); la partecipazione, elevata quando i problemi riguardavano la scuola, crollava quando si cercavano raccordi con il movimento operaio (*Il movimento degli studenti oggi a Milano* 1975, 9); gli stessi decreti, secondo la rivista «Controscuola», erano stati

approvati solo grazie al riflusso della contestazione (M.C e M.B 1974, 19).

Percepiti come una misura totalmente altra dalle rivendicazioni sessantottine, e, anzi, come un tentativo di ricondurre la spinta alla “partecipazione sociale” entro gli angusti confini di una gestione “corporativa”, i decreti indussero non poche riviste studentesche a invocarne il boicottaggio – da portare avanti, magari, con gli insegnanti «democratici», a conferma di quanto il rapporto con la categoria dei docenti avesse ereditato dalla contestazione ambiguità e cautele (Galfrè 2019, 132-6):

Qui bisogna essere chiari: LA RIVOLUZIONE O LA RIFORMA DELLA SCUOLA È POSSIBILE SOLO SE ESISTE NON CHIUSA DENTRO GLI ORGANI COLLEGIALI UNA COGESTIONE MAGARI AVANZATA DELLA SCUOLA, MA AL DI FUORI DI ESSI IN TUTTA LA SOCIETÀ UNA CONCRETA UNITA' TRA OPERAI, CONTADINI, STUD, TECNICI ETC., IN GRADO DI IMPORRE DAL BASSO CON LA LOTTA UN MODO DIVERSO DI FARE SCUOLA (*Considerazioni sul movimento* 1974, 2)<sup>10</sup>.

Molte, al di là della rivendicazione assembleare, erano del resto le critiche avanzate al funzionamento di consigli di classe e consigli d'istituto. La presenza dei genitori, percepiti dagli studenti come potenziali alleati per gli insegnanti più conservatori e per la presidenza – una posizione, questa, che aveva provocato non pochi distinguo da parte di un Pci pronto a ricordare le origini popolari di gran parte di quella componente (Rodano 1974, 12). L'assenza dei lavoratori e delle forze sociali. La partecipazione degli studenti al momento, potenzialmente marginale, delle «proposte didattiche» e del «quadro di rendimento della classe». La suddivisione dei seggi del consiglio d'istituto per categorie, latrice di una posizione condannata come “corporativa”. «Sono “riforme” che a parole consentono il massimo della democrazia, ed in ogni caso sempre delegata, nei fatti poi mantengono tutto come era prima», scriveva ad esempio uno studente spezzino, e continuava:

Questa “rivoluzione silenziosa”, come amano definirla i capoccioni Dc e i mezzibusti televisivi, è tanto rivoluzionaria da prevedere organismi di gestione sociale, che, a ben guardare, non gestiscono niente o quasi, e dove, comunque, preside e prof sono in numero uguale o superiore a quello di studenti e genitori (senza contare la possibile e probabile strumentalizzazione in senso conservatore di questi ultimi) (Iannone 1974, 12).

Ma proprio alcuni degli elementi che maggiormente avevano innescato la contestazione studentesca erano

<sup>10</sup> Maiuscolo nel testo.

quelli che incontravano il favore della componente genitoriale, e specialmente delle due maggiori associazioni cattoliche del settore: il Fronte della famiglia e l'Associazione dei Genitori. Certo, le critiche non mancavano, soprattutto verso un consiglio d'istituto che sembrava troppo poco aperto alla partecipazione delle "componenti esterne" (*Tristi previsioni* 1974, 8). E tuttavia,

Per quanto le novità di questa partecipazione siano molto più caute e prudenti di quanto sarebbe stato augurabile, si tratta pur sempre di una vera e propria rivoluzione nel mondo sempre abbastanza chiuso della scuola, rivo di cui non possiamo non rallegrarci [...]. L'importanza non sta tanto nelle possibilità concrete che offre la nuova situazione, quanto nel principio per la prima volta riconosciuta in Italia: la scuola, per poter essere scuola nel senso più ampio della parola ha bisogno della partecipazione dei genitori. E partecipazione non significa recarsi col cappelluccio in mano a sentire "come va il ragazzo", ma significa poter studiare i problemi, dare dei consigli, prendere delle decisioni a parità di dignità e di diritto col corpo insegnante (*Le barricate col corpo dei figli* 1974, 1)

Molte restavano però le incognite. Il rapporto tra insegnanti e genitori, innanzitutto: quasi bypassando la componente studentesca, il periodico cattolico individuava nel corpo docente la sua controparte dialogica – con tutte le ambiguità del caso, perché numerosi erano i dubbi sulla volontà dei docenti di condividere con i genitori un pur minimo scampolo di progettazione educativa. Più che il preside – che assumeva i confusi indistinti contorni di un'entità astratta e lontana – erano i professori a essere visti come numi tutelari di una scuola centralizzata, burocratica, avulsa dalle richieste e dai desiderata della comunità, perché «Per quanto moderato possa essere un certo tipo di potere, nessuno vi rinuncia volentieri» (*Otto domande dei genitori* 1974, 7). Ma, a prescindere da questi giudizi monolitici, una lettura più approfondita della stampa dell'epoca ci consegna un rapporto tra le due componenti sfumato e complesso. Prova ne erano gli articoli, e le lettere, che la rivista dedicava a una relazione che proprio in quegli anni percorreva binari per niente scontati. Se gli insegnanti arroccati a una concezione tradizionale del proprio operato ve n'erano, ed erano parecchi – una su tutti: la professoressa di una scuola media di Como che, annotava basita «Scuola e città», si rifiutava di rispondere alle missive dei genitori (*Verso lo stato sociale!* 1972, 500-2) –, la corrispondenza che – ricchissima – affluiva sulle scrivanie del periodico cattolico svelava relazioni diverse, dettate dall'ingresso nella scuola di professori neolaureati le cui idee – cresciute e maturate nella contestazione sessantottina – generavano in molti padri e madri di famiglia confusione e spavento. Dalla madre sconvolta perché il

professore di filosofia aveva giustificato il matrimonio civile al genitore preoccupato per la nuova insegnante che, «molto giovane, piena di nuove idee pedagogiche», invitava la classe a leggere «libri strani», l'elenco è lungo, e scarsamente esaustivo (*A scuola per imparare a stare seduti* 1974, 6; *Matrimonio civile in 5° D* 1974, 7). A volte le differenze educative travalicavano i confini scuola-famiglia e sfociavano in dubbi sofferti, come quelli di un padre che, nel descrivere il suo rapporto tormentato con il figlio iscritto in terza media, spostava lo sguardo sull'insegnante di lettere «lasciva» (sintomatico, evidente lapsus per «lassista»?) che

dice che certe esperienze, anche negative, sono utili; che non bisogna affrontare di punta la loro negligenza e i loro tentativi di sottrarsi a ogni impegno; che non vale la pena curare la disciplina e punire comportamenti maleducati [...] I ragazzi le vogliono un gran bene, ma a me sembra che così ai ragazzi non viene data quell'educazione che si richiede dalla scuola, e, anzi, si coltivano i loro difetti. Non sono sicuro che il mio comportamento sia quello buono, ma mi pare che quello dell'insegnante sia proprio sbagliato (*Professoressa "lasciva"* 1974, 6).

E la scuola sembrava precorrere i tempi della famiglia anche in zone rurali e decentrate – zone come Borgo a Mozzano (Lucca), dove a una tavola rotonda organizzata dalla rivista «Farescuola» diversi genitori espressero il disagio di dover contrattare con figli sempre più autonomi, abituati a «dire la loro» alle assemblee indette nella locale scuola media (*Tavola rotonda Borgo a Mozzano* 1969, 6).

Ma era comunque con la scuola e con gli insegnanti, scrivevano le riviste associative, che i genitori dovevano imparare a collaborare, dimostrando interesse, competenza e capacità di non scadere in una mera difesa di interessi egoistici e circoscritti, perché

È vero che i genitori sono sempre stati poco ascoltati dagli uomini di scuola, è vero che questi ultimi – forti delle convinzioni di essere i detentori della verità – non erano molto disposti a prestare attenzione, tuttavia è anche vero che la maggior parte dei genitori era completamente impreparata e non era in grado di presentare alternative valide.

Bisogna persuadersi che accedere al potere non basta, che le commissioni paritetiche non contano nulla se poi, di fatto, in quelle commissioni gli insegnanti si presentano con argomenti a cui non si è grado di rispondere. [...] In organismi di questo genere il potere è nella mano di chi è più preparato (*Il Secondo congresso della Confederazione Nazionale dei Genitori di alunni* 1974, 5).

L'assenteismo, infatti, era un rischio particolarmente paventato, assieme a quello di un'eccessiva delega ai

professori dettata dalla timidezza e dal timore di apparire, nel contesto dell'aula scolastica, troppo ignoranti. «Siamo gente di campagna, non tutti abbiamo fatto la quinta elementare, come potremmo essere in grado di dar consigli a dei professori che hanno tanto studiato?» si interrogavano, ad esempio, alcuni padri pugliesi in una lettera rivolta alla rivista «Genitori» (*Spirito rinunciatario* 1974, 6). «L'assenteismo è «un pericolo grosso», confermava lo stesso periodico a un gruppo di genitori di Vigevano; e molti erano del resto gli appunti e le riflessioni di chi, fin dal 1970, constatava quanto arduo fosse coinvolgere genitori le cui condizioni economiche e sociali non consentivano un impegno prolungato tra i banchi di scuola (*Tavola rotonda a Borgo a Mozzano* 1970, 5]. E non a caso martellanti erano i ripetuti inviti a partecipare alla vita scolastica: inviti e da parte cattolica, e da parte social-comunista. «Occorre» scriveva ad esempio Sergio Cammelli sulle colonne di «Genitori» «che i genitori affrontino la nuova situazione non soltanto con fiducia, ma addirittura con impegno, e, vorremmo dire, con gusto» (Cammelli 1974, 1). «Sarebbe assai grave» commentava di rimando, dalle colonne de «La Riforma della Scuola» Marisa Rodano,

se nelle zone operaie e popolari, per effetto di un assurdo complesso di inferiorità nei confronti degli «istruiti», si operasse una sorta di delega a genitori impiegati, professionisti, insegnanti o, comunque provveduti di titoli di studio più elevati a torto considerati più capaci di misurarsi coi problemi della scuola. Guai se alla scuola venisse a mancare, invece, il soffio vitale dell'esperienza delle grandi masse operaie, contadine, popolari (Rodano 1974b, 12).

Erano i loro degli inviti in cui si intrecciavano le inquietudini e gli attacchi reciproci su una «politicizzazione» delle liste tanto più dibattuta quanto si avvicinava, con il 9 febbraio 1975, la data per le prime elezioni degli organi collegiali. Se l'allora deputato Pci Giorgio Napolitano tuonava, dalle colonne de «La Riforma della Scuola», contro il coinvolgimento di parrocchie e circoli cattolici (Napolitano 1974, 2-3), dall'altro lato della barricata «Genitori» sosteneva l'«apoliticizzazione» della scuola perché

Il comitato dei genitori di una scuola non costituisce la sede adatta [...] per dibattere i problemi dei metalmeccanici o del razionamento della benzina. Quando i genitori si riuniscono [...] devono affrontare i problemi concreti di quella scuola [...] Altrimenti si gioca alle signore e ci si sottrae a un impegno concreto ed immediato per baloccarsi con fumose dichiarazioni di principio (Genitori 1974, 1).

Una posizione suscettibile di discussioni e accuse incrociate, fossero i distinguo di lettori pronti ad accusa-

re la rivista cattolica di «qualunquismo» o un teso dibattito tra due insegnanti a una tavola rotonda organizzata da «Farescuola» (*Qualunquismo ed organi collegiali* 1974, 6; *Scuola e comunità ad Abbadia S. Salvatore* 1970, 8). Ma testimoni anche di un coinvolgimento politico che, vuoi dettato dalla novità dell'iniziativa, vuoi ispirato dalla speranza di poter incidere sulla politica scolastica in misura inedita, convinse gli elettori a riversarsi nei seggi allestiti in occasione delle prime elezioni. Una speranza destinata, forse per le limitate competenze degli organi collegiali, o forse per il più generale clima di riflusso, a tramutarsi *breviter* nel disincantato astensionismo che consegnò le elezioni del '77 all'insuccesso (Crainz 203, 558-9). Ma nel marzo 1975 questa realtà sembrava ancora lontana; e molti furono i commentatori di sinistra pronti a celebrare un «momento elettorale» apparentemente decisivo per le sorti della scuola e della società italiana.

Il genitore che è entrato nelle scuole in questi giorni non è stato quel genitore timoroso dell'ordine scolastico attuale, portatore di interessi individualistici e corporativi, che molti paventavano e altri auspicavano; sono entrati nelle scuole i protagonisti di quel movimento che tante prove ha saputo offrire sul piano della difesa delle democrazie e della lotta per una diversa e più avanzata condizione economica e sociale (Roman 1975, 1).

#### BIBLIOGRAFIA

1969. «Tavola rotonda Borgo a Mozzano» *Farescuola* 4: 1-7.
1970. «Incontri con le scuole – Assemblea permanente a Rovigo» *Farescuola* 2: 4-8.
1970. «L'insegnante e l'insegnamento, oggi» *Farescuola* 5-6: 10-4.
1970. «Scuola e comunità ad Abbadia S. Salvatore» *Farescuola* 5-6: 1-9.
1971. «Per un libro bianco della repressione» *Sindacato e scuola* 20: 4.
1971. «Vergognoso attacco alla democrazia al liceo «Virgilio» di Roma» *Sindacato e scuola* 5-6: 2.
1972. «Istituto Righi» *Controscuola* 1: 5.
1972. «Istituto Fermi» *Controscuola* 2: 5.
1972. «Liceo Copernico» *Controscuola* 2: 8.
1972. «Verso lo stato sociale!» *Scuola e città* 12: 500-2.
1973. «I nuovi organi collegiali» *Scuola irpina* 1: 3.
1973. «Intervista al compagno Rinaldo Scheda» *Sindacato e scuola* 12: 3.
1973. «Sciopero» *Scuola oggi* 5: 1.
1974. «A scuola per imparare a stare seduti» *Genitori* 1: 6.
1974. «Le barricate col corpo dei figli» *Genitori* 9: 8.
1974. «Considerazioni sul movimento» *Controscuola* 2: 2.

1974. "Corteo nelle vie del centro di studenti extraparlamentari" *Corriere milanese* 6 Aprile, 2.
1974. "Il distretto nello stato giuridico" *Scuola e città* 4: 221-30.
1974. "Il governo nella scuola" *Sindacato e scuola* 15: 5.
1974. "Matrimonio civile in 5° D" *Genitori* 9: 7.
1974. "Otto domande dei genitori" *Genitori* 2: 7.
1974. "Qualunquismo ed organi collegiali" *Genitori* 11: 6.
1974. "Professoressa "lasciva" *Genitori* 1: 6.
1974. "Il provveditore di Siena a caccia di streghe" *Sindacato e scuola* 1: 3.
1974. "Il Secondo congresso della Confederazione Nazionale dei Genitori di alunni" *Genitori* 1: 5.
1974. "Le scuole mancano di aule, di insegnanti, di palestre, di attrezzature, e noi diamo la polizia..." *Genitori* 1: 1.
1974. "La Spezia scuola" *Controscuola* 2: 23-8.
1974. "Spirito rinunciatario" *Genitori* 11: 6.
1974. "Studenti aprono la lotta contro i decreti delegati" *Corriere milanese* 28 ottobre, 2.
1974. "Tristi previsioni" *Genitori* 4: 8.
1974. "Verso quale movimento?" *Diritto allo studio* 1: 1.
1975. "Come sarà la nuova scuola secondaria" *Scuola viva* 11: 12-7.
1975. "Il corporativismo nella pubblicizzazione delle sedute degli organi collegiali" *Controscuola* 5: 9.
1975. "Il movimento degli studenti oggi a Milano" *Bollettino* 1: 8-12.
- Alluli, Giorgio ed Elena Sonnino Berio. 1974. "Bibliografia essenziale ragionata", *Scuola e città* 4: 234-8.
- Babini, Valeria. 2009. *Liberi tutti. Manicomi e psichiatri in Italia: una storia del Novecento*, Bologna: il Mulino.
- Barbagli, Marzio e Marcello Dei 1972. *Le vestali della classe media: ricerca sociologica sugli insegnanti*, Bologna: il Mulino.
- Bassi, Stefano. 1974. "Presenza degli studenti", *La Riforma della Scuola* 8/9: 14-18.
- Calabria, Giosuè e Gilberto Monti. 1972. *La pelle dei professori. Per una tipologia della repressione nella scuola*, Milano: Feltrinelli.
- Cammelli, Sergio. 1973. "Un documento dei vescovi francesi: la nostra è una scuola di classe?", *Genitori* 3: 1.
- Cammelli, Sergio. 1974. "Il gusto della partecipazione", *Genitori* 10: 1.
- Capitani, Eugenio. 1974. "Due giornate di sciopero, impegno unitario di lotta", *Sindacato e scuola* 2: 1.
- Castellina, Lucia. 2019. "Nuovi soggetti sociali", *Questioni di storia contemporanea*, 2: 97-117.
- Causarano, Pietro. 2000. *La professionalità contesa. cultura del lavoro e conflitto industriale al Nuovo Pignone di Firenze*, Milano: FrancoAngeli.
- Chiama, Antonietta. 1972. *Chi insegna a chi? Cronache della repressione nella scuola*, Torino: Einaudi.
- Clara, Giancarlo. 1974. "Come nasce un'esperienza di partecipazione", *Genitori* 2: 4.
- Codignola, Tristano. 1974. "Strumenti per una battaglia", *Scuola e politica* 4-5: 1-3.
- Colarizi, Simona. 2019. *Un paese in movimento. L'Italia negli anni Sessanta e Settanta*, Roma-Bari: Laterza.
- Crainz, Guido. 2003. *Il paese mancato: dal miracolo economico agli anni Ottanta*, Milano: Donzelli.
- Crivellari, Claudio. 2004. *Professori nella scuola di massa. Dalla crisi del ruolo alla formazione universitaria*, Milano: Armando.
- de Cristofaro, Felice. 1972. "Inchiesta sul personale, Scuola secondaria", *Farescuola* 1: 3.
- De Giorgi, Fulvio. 2020. *Crisi di autorità? Totalità e trascendenza nel lungo '68*, in *Autorità in crisi. Scuola, famiglia, società prima e dopo il '68*, a cura di Tiziana Pironi, 63-74. Roma, Aracne.
- De Martin Gian Candido. 2013. *L'evoluzione del regionalismo dalla Costituente ad oggi*, in *La Regione Veneto a quarant'anni dalla sua istituzione. Storia, politica, diritto*, a cura di Filiberto Agostini, 77-91. Milano: FrancoAngeli.
- Eurydice. 1997. *The role of parents in the Education Systems of the European Union*, Brussels: European Commission.
- Faure, Edgar. 1972. *Learning to be: The World of Education Today*, Paris: Unesco.
- F. D. 1975. "Organi collegiali", *Sindacato e scuola* 2-3: 1.
- Gabusi, Daria. 2010. *La svolta scolastica nell'istruzione italiana: Luigi Gui e la politica scolastica del centro-sinistra*. Brescia: La Scuola.
- Galfrè, Monica. 2019. *La scuola è il nostro Vietnam. Il '68 e l'istruzione secondaria italiana*, Roma: Viella.
- Eadem. 2017. *Tutti a scuola! L'istruzione scolastica nell'Italia del Novecento*. Milano: Carocci.
- Genitori. 1974. "La politicizzazione degli organismi dei genitori" *Genitori* 3: 1.
- Giugni, Guido. 1974. "Il distretto scolastico organo di innovazione e di sperimentazione" *Scuolaviva* 3: 4-8.
- Gonano, Nemo. 1970. "Fabbrica, industria, scuola" *Farescuola* 4-5: 29-30.
- Grandi, Ruggero. 1970. "Il mestiere impossibile" *Farescuola* 5-6: 27-8.
- Hazon, Filippo. 1974. "Rds notizie" *La Riforma della scuola* 4: 12-3.
- Iannone, Roberto. 1974. "Democrazia diretta o organi collegiali?" *Controscuola* 2: 12.
- King, Arthur. 1974. "Gestione statale e locale delle scuole degli Stati Uniti d'America" *Scuola e città* 4: 204-9.
- Lombardo Radice, Lucio. 1972. "La descolarizzazione: a

- chi gioverebbe?” *La Riforma della Scuola* 1: 19-24.
- Marchegiani, Adriano. 1973. “Stato giuridico. Verso la stretta finale” *Scuola oggi* 5: 1.
- Margheri, Andrea. 1974. “Il momento del distretto” *La Riforma della scuola* 10: 4-7.
- M. C e M. B. 1974. “Liceo Parentucelli: considerazioni e proposte per un lavoro politico” *Controscuola* 2: 19.
- Monaco, Matteo. 1973. “Secondaria superiore, ancora più arretrata la risposta del governo” *Sindacato e scuola* 4: 1.
- Napolitano, Giorgio. 1974. “Democrazia per la riforma” *La Riforma della Scuola* 8-9: 2-3.
- Neri Serneri, Simone. 2018, *Il '77 e il lungo '68 italiano*, in *Il movimento del '77. Radici, snodi, luoghi*, a cura di Monica Galfrè e Simone Neri Serneri, 33-52. Roma: Viella.
- Palomba, Donatella. 1974. “Esempi di innovazione a livello comprensoriale” *Scuola e città*, 4: 214-20.
- Panvini, Guido. 2009. *Ordine nero, guerriglia rossa. La violenza politica nell'Italia degli anni Sessanta e Settanta (1966-1975)*, Torino: Einaudi.
- Papadia, Carmela. 1973. “Imparare la storia in gruppo” *Scuola viva* 11: 20-2.
- Piccioli, Marianna. 2017. “Il processo italiano di inclusione scolastica nella prospettiva internazionale: i Disability Studies come sviluppo inclusivo” *Formazione, lavoro, persona* 20: 91-9.
- Pruneri, Fabio. 2020. *Dispositivi temporali come pratica antiautoritaria in educazione dopo il 1968*, in *Autorità in crisi* cit., 311-20.
- Rei, Dario. 1974. “Decreti delegati: occasione mancata o controriforma?” *Scuolaviva* 11: 4-12.
- Ricuperati, Giuseppe. 2015. *Storia della scuola in Italia*, Firenze: La Scuola.
- Rodano, Marisa. 1974a. “Distretto compromesso” *La Riforma della Scuola* 3: 7-10.
- Eadem. 1974b “Il ruolo dei genitori” *La Riforma della Scuola* 8/9: 11-14.
- Roman, Osvaldo. 1975. “Un momento decisivo per il rinnovamento della scuola” *Sindacato e scuola* 4: 1-2.
- Ronchetti, Luciano. 1973. “Gestione sociale al Fermi di Modena” *La Riforma della Scuola* 1:14-6.
- Sajena, Benedetto. 1973. “Una dura battaglia sui punti qualificanti” *Sindacato e scuola* 5: 1.
- Idem. 1971. “Autoritarismo e repressione nella scuola” *Sindacato e scuola* 14: 4.
- Santamaita, Saverio. 2000. *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*, Milano: Mondadori.
- Tirittico, Maurizio. 1974. “Il distretto come cerniera” *La Riforma della Scuola* 6: 12-5.
- Telmon, Vittorio. 1974. “Cronache di una laboriosa gestazione” *Scuola e città* 4: 144-62.
- Torre Rossi, Maria Teresa. 1969. *Contro la scuola di classe*. Venezia: Marsilio.
- Torrico, Ermanno. 1974. “Cos'è il metodo di ricerca strutturale epistemologico disciplinare?” *Scuola democratica* 8: 1-2;8.
- Triva, Rubes. 1974. “La più ampia delega per rompere la piramide chiusa” *La Riforma della Scuola* 6: 7-10.
- Urbani, Giovanni. 1973 “Una proposta per la democrazia organizzata” *La Riforma della Scuola* 1: 7-14.
- Visalberghi, Aldo. 1974. “Potenzialità democratiche frenate” *Scuola e città* 4: 141-3.
- Wanrooij, Bruno P. F. 2008, *Carnal Knowledge: The Social Politics and Experience of Sex Education in Italy, 1940-1980*, in *Shaping Sexual Knowledge: A Cultural History of Sex Education in Twentieth Century Europe*, edited by Lutz Sauerteig, Roger Davidson, Routledge, 113-33. London/New York.
- Zappa, Francesco. 1974b. “Democrazia frenata”, *La Riforma della Scuola* 3: 4-6.
- Idem, 1974a. “Consegnati ai rappresentanti delle forze sindacali i decreti delegati, giudizio critico” *Sindacato e scuola* 2: 1.
- Id. 1973b. “Testo approvato il 17 maggio”, *Sindacato e scuola* 8: 1.
- Id. 1973a. “Per evidenti motivi di carattere morale”, *Sindacato e scuola* 5: 1.



**Citation:** Monica Dati (2021) 150 ore e sperimentazione didattica: il caso del teatro operaio a Terni. *Rivista di Storia dell'Educazione* 8(1): 49-59. doi: 10.36253/rse-10014

**Received:** November 13, 2020

**Accepted:** April 16, 2021

**Published:** July 5, 2021

**Copyright:** © 2021 Monica Dati. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/rse>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

**Data Availability Statement:** All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

**Competing Interests:** The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

**Editor:** Pietro Causarano, Università di Firenze.

## 150 ore e sperimentazione didattica: il caso del teatro operaio a Terni

### 150 hours and teaching experimentation: the case of Terni workers' theater

MONICA DATI

*Università di Firenze*  
E-mail: monica.dati@unifi.it

**Abstract.** The paper has the purpose to explain how the contractual statute of the 150-hours promoted an interesting reinterpretation of culture and schooling and how the practical activities of the courses were based on the experience of workers. An overview to contextualize the Terni workers' case who decided to use the paid hours to explore the importance of the theater as an educational and communication tool to transform the social reality. A report of a unique experience made possible by the support of LiberEtà Cgil which has provided the contact of the coordinator of the theater workshop, Gian Filippo Della Croce (Fiom).

**Keywords:** 150 hours, theater, adult education.

**Riassunto.** L'articolo prende in considerazione come l'istituto contrattuale delle 150 ore promosse una stimolante rilettura della cultura e della scolarizzazione e come le attività concrete dei corsi si proponessero di facilitare l'incontro tra l'esperienza dei lavoratori e il sapere di cui la scuola, sia pure di tipo "nuovo", si faceva garante. Una panoramica utile a contestualizzare quanto riportato nell'approfondimento dedicato ai lavoratori delle acciaierie di Terni che decisero di utilizzare il monte ore retribuito per impadronirsi del teatro come mezzo didattico e di comunicazione per partecipare al processo di trasformazione della realtà sociale. Vicenda unica e carica di significati alla cui restituzione ha dato un fondamentale contributo LiberEtà Cgil che ha fornito il contatto di uno dei protagonisti, Gian Filippo Della Croce (Fiom), coordinatore del seminario, di cui si riportano alcuni stralci di intervista.

**Parole chiave:** 150 ore, teatro, educazione degli adulti.

---

Ma che ve ne fate delle 150 ore? Imparerete a suonare il clavicembalo?  
Se sarà necessario perché no? <sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Episodio "mitizzato" della trattativa del 1973. Walter Mandelli allora presidente di Federmeccanica, di fronte alla richiesta di utilizzo delle 150 ore in senso ampio e svincolato da aspetti professio-

## 150 ORE ED ISTANZE DI RINNOVAMENTO TRA CULTURA, FABBRICA E SCUOLA

Gli anni Settanta rappresentarono per l'Italia un decennio di sperimentazione straordinaria sul piano culturale e sociale, la scuola stessa si andava trasformando e si avviavano programmi per la diffusione capillare della cultura. Uno strumento rivoluzionario in questo senso fu l'introduzione delle 150 ore di studio per i lavoratori: nel 1973, con l'art. 28 del Ccnl metalmeccanici venne infatti riconosciuto ai dipendenti il diritto a permessi retribuiti per frequentare, presso istituti pubblici o legalmente riconosciuti, corsi di studio al fine di migliorare la propria cultura.

La conquista del monte ore retribuito (utilizzato per ottenere il diploma di terza media, frequentare seminari o insegnamenti monografici nella scuola secondaria superiore e all'Università) con la sua carica di sperimentazione e approfondimento del rapporto studio-lavoro si inseriva in un contesto enormemente dinamico e complesso. La storia d'Italia tra la fine degli anni '60 e l'inizio degli anni '70 fu caratterizzata, come noto, da una lunga serie di scontri che videro in prima linea studenti ed operai battersi contro molteplici contraddizioni economiche, politiche e sociali. L'Autunno caldo del '69, preceduto ma non separato dalle contestazioni studentesche del '68, si inquadrò in un clima infuocato dagli squilibri dello sviluppo e della modernizzazione che aprirono nuovi scenari, suscitando aspettative crescenti che rapidamente si valsero in delusione e frustrazione. Al centro la scuola e la fabbrica. Modifiche dei ritmi produttivi divenuti insostenibili, riduzione dell'orario di lavoro, superamento della divisione «voluta dal padrone tra lavoratori intellettuali e lavoratori manuali» (Gurrieri 1975, 11) miglioramento delle condizioni di salute e sicurezza nelle fabbriche erano le richieste che avanzavano gli operai. Lavoratori spesso dequalificati, non di mestiere, ma soprattutto esclusi dai percorsi scolastici. Una questione che il dibattito studentesco aveva saputo mettere ben in evidenza: il conflitto attorno alle risorse culturali e all'accesso ad esse. Nelle piazze e nelle scuole si contestava l'autoritarismo delle strutture accademiche e la riduzione nozionistica della cultura ma anche l'incoerenza del modello economico capitalistico rispetto al pieno dispiegamento delle opportunità e potenzialità individuali e il perdurare di una scuola classista che presiedeva alla selezione e alla mobilità sociali, attraverso l'istruzione e poi la condizione professionale. Del res-

to la riforma della scuola media del '62 era già stata, in un certo senso, l'emblema di una scolarizzazione di massa che era tale più in entrata che in uscita come denunciato da Barbagli e Dei e dal libro manifesto "Lettera ad una professoressa" (Santamaita 2010). Una questione che dal punto di vista dei lavoratori si sarebbe tradotta nella denuncia dell'incapacità del sistema scuola-lavoro di rispondere ai mutati bisogni sociali, sul piano individuale e collettivo; dal punto di vista sindacale nel porre il nesso tra diritto allo studio, qualità effettiva sul lavoro e governo della mobilità professionale in azienda. La divisione in fabbrica nasceva a scuola e si trattava di riconoscere a tutti i lavoratori non solo il diritto di accedervi e fruirne ma anche di contribuire a trasformarla, gestirla, rifondarla (Lettieri 1970).

Le 150 ore rappresentarono pertanto qualcosa di innovativo e culturalmente dirompente. La conquista del monte ore retribuito riuscì a creare dei veri e propri spazi di tempo libero dentro il rigido orario di lavoro realizzando richieste già avvertite per tutti gli anni '60 dal movimento dei lavoratori studenti, costretti a giocare le loro *chances* di elevazione culturale e professionale sacrificando la sfera della vita privata (Foa 1969). Il nuovo istituto realizzò un cambiamento enorme anche rispetto ad una tradizione di intervento, sia pubblico che privato, di origine prevalentemente assistenziale se non filantropica e sempre concepita come compensativa rispetto al *deficit* di formazione dei gruppi sociali subalterni: «eravamo certi che l'educazione degli adulti non fosse per nulla un aspetto del filantropismo della borghesia laica o religiosa ma il risultato delle pressioni e delle lotte della classe operaia per affermare, anche nel campo culturale la propria autonomia» (De Sanctis 1978, 335).

Di fatto si trattò di un vero e proprio laboratorio collettivo di sperimentazione per le innovazioni didattiche e organizzative nell'educazione degli adulti, alternativo alla scuola del mattino fatta di voti, insegnanti autoritari, compiti a casa, dai contenuti astratti e lontani dall'esperienza quotidiana: un'ulteriore scommessa da parte del movimento operaio e sindacale riguardo alla democratizzazione di una scuola ancora selettiva ed elitaria, che traeva vigore dall'influenza del movimento studentesco, dall'esperienza di Don Milani a Barbiana, come da altri fermenti innovatori che si erano delineati ad inizio degli anni '60. In un contesto di assenza di un vero e qualificato luogo istituzionale per la formazione degli adulti, di un necessario rinnovamento e di una democratizzazione della scuola, le 150 ore si imposero come un'esperienza ben distinta e innovativa rispetto alla tradizione della vecchia educazione popolare, per molti aspetti intrisa di paternalismo e assistenzialismo.

---

nali, pose provocatoriamente questa domanda ai sindacati. Il clavicembalo si radicò poi nell'immaginario collettivo grazie alla copertina del numero speciale e congiunto delle riviste "Fabbrica e Stato" e "Inchiesta" del 1973, intitolato "Suonata per i padroni".

Metodologie didattiche nuove che aprivano orizzonti e percorsi inediti, superando l'atteggiamento passivo nei confronti dello studio di cui è emblematico esempio l'esperienza del teatro operaio a Terni: i lavoratori delle acciaierie portarono in scena nel 1975 uno dei drammi didattici di Bertolt Brecht, "L'eccezione e la regola", scritta dal drammaturgo tedesco tra il 1929 e il 1930 con il preciso scopo di attivare la partecipazione degli operai attraverso il teatro.

In quegli anni c'era in giro un risveglio culturale innovativo, propositivo, anche rivoluzionario. Tale condizione appariva soprattutto nel teatro dove si moltiplicavano le formazioni teatrali di base, le compagnie cooperative, dove si riscopriva la funzione innovativa o rivoluzionaria di un mezzo che per troppo tempo era stato proprietà della borghesia. Far entrare il teatro in fabbrica significava dare ai lavoratori e alla fabbrica un nuovo protagonismo sociale<sup>2</sup>.

Come ricordano le parole di Gian Filippo Della Croce, coordinatore del seminario, gli anni Settanta rappresentarono un momento di sperimentazione di nuovi modi di produrre e organizzare la cultura, al di fuori dei parametri delle istituzioni. In campo teatrale l'attenzione si spostò ai "margini" della scena ufficiale, nei luoghi dove le contraddizioni sociali e i dissensi erano più acuti (Bernardi 2014). Il teatro doveva farsi per le strade, fra la gente, proponendosi come mezzo di agitazione e impegno sociale negando l'arte come fatto professionistico e

<sup>2</sup> Dall'intervista a Gian Filippo Della Croce (sindacalista FIOM CGIL), nato a Terni nel 1942 e coordinatore del seminario 150 ore alle acciaierie nel 1975. L'intervista è stata realizzata a distanza il 30 settembre del 2020 e si inserisce all'interno di un più ampio progetto di ricostruzione dell'esperienza delle 150 ore attraverso testimonianze autobiografiche di prossima pubblicazione. A fornire i contatti dell'intervistato è stata LiberEtà Cgil nell'ambito del premio "Guido Rossa" al quale Della Croce ha partecipato con l'opera "Gli operai cantano". Di seguito si riporta la scaletta di intervista: In quale contesto storico-sociale è entrato in contatto con le 150 ore? Utilizzare le 150 ore per il teatro acquisiva significati particolari? Come fu accolta l'iniziativa del seminario su Brecht da azienda, consiglio di fabbrica ed operai? Dove e come si svolse il seminario? Ha aneddoti particolari da raccontare? Attraverso questa esperienza ci fu una presa di coscienza da parte degli operai (come negli intenti dei drammi didattici di Brecht)? Da questa vicenda cosa appresero? Gli operai che parteciparono avevano tutti conseguito la terza media? Che titoli di studi avevano? Che mansioni svolgevano? Ci furono critiche legate al fatto di spendere le 150 ore per il teatro e non per un utilizzo più classico dell'istituto come il conseguimento del diploma? Come valuta globalmente la vicenda? "L'eccezione e la regola", testo didattico, può svolgere ancora oggi la funzione per la quale Brecht lo scrisse? Potrebbe essere replicabile anche oggi? L'educazione degli adulti oggi sembra acquisire una connotazione marcatamente funzionalistica asservita alle necessità del lavoro, alla luce della sua esperienza legata al teatro operaio potrebbe essere utile introdurre percorsi di studio umanistici all'interno delle aziende? Perché? Che opinione ha delle 150 ore? Come valuta questa esperienza? Quali sono secondo il suo giudizio gli elementi che portarono alla loro fine? Ha senso, ancora oggi, parlare e discutere di 150 ore nei contesti di fabbrica?

dando la parola a soggetti normalmente non rappresentati per allargare il diritto all'espressione e alla creatività. Richieste di rinnovamento che prendevano ispirazione anche dal Teatro dell'Oppresso di Augusto Boal che, seguace delle teorie di Brecht, intravedeva nella rappresentazione scenica un mezzo di presa di coscienza e trasformazione della realtà. Queste premesse furono alla base di molteplici esperienze che avvicinarono il teatro alla vita degli individui e delle comunità: nelle scuole grazie agli influssi del Movimento di Cooperazione Educativa, nelle carceri (Taormina, Valenti, 2013) e negli ospedali psichiatrici<sup>3</sup> ma anche nelle fabbriche.

L'esperienza vissuta dagli operai di Terni esprimeva in modo significativo queste istanze e sottolineava con forza la volontà di proporre una sorta di contro cultura operaia antagonista a quella dell'impresa e alla "scienza dei padroni". Usare le 150 ore per il teatro rappresentava inoltre il superamento di una visione aziendalistica del diritto alla studio, lo scopo principale dell'art. 28 infatti non era tanto il miglioramento delle capacità produttive del lavoratore bensì il loro arricchimento culturale come ebbe modo di evidenziare Lucio Pagnoncelli:

Si affermano nuovi valori e una nuova concezione circa il rapporto stesso cultura-lavoro e circa la socialità di questo rapporto. Se infatti l'azienda si impegna a retribuire il tempo di lavoro utilizzato dal lavoratore per svolgere attività di studio che ha scelto liberamente e se lo Stato, attraverso il sistema pubblico di istruzione, si impegna a finanziare corsi che i lavoratori avranno stabilito di seguire, si viene implicitamente a riconoscere per un verso la rilevanza in termini di positive ripercussioni sul lavoro, della crescita culturale dei lavoratori, qualunque essa sia; per l'altro la socialità del diritto allo studio, sia nei termini passivi di garanzia sociale per l'accesso a tale diritto, sia nei termini attivi del valore di arricchimento collettivo determinato dalla crescita culturale. Non sono questioni da poco se teniamo presente la forte arretratezza del dibattito sul rapporto studio-lavoro nel nostro paese e i termini angusti e spesso meccanicistici in cui si muove; né d'altra parte va sottovalutata l'importanza di queste indicazioni ai fini di una più complessiva ristrutturazione del sistema educativo nella direzione indicata dalle proposte di educazione permanente e ricorrente (Pagnoncelli 1977, 24-25).

Il significato di questa inedita battaglia sul piano politico ed educativo non si fermava alla sola necessità di aggiornamento e formazione culturale degli operai ma risiedeva anche nella volontà di trasformazione in chiave

<sup>3</sup> Sugli ospedali psichiatrici si ricorda il laboratorio teatrale allestito da Giuliano Scabia con i ricoverati di Trieste nel 1972 che portò alla costruzione di un cavallo di cartapesta fatto sfilare per le strade della città e poi in tanti altri luoghi (Cuppone 2018).

partecipativa ed emancipatoria della realtà di fabbrica e della classe operaia. Un'occasione per riflettere sul ruolo delle cosiddette *Humanities* nei contesti lavorativi (Cornacchia 2018) e per sottolineare come i processi di apprendimento in età adulta non debbano essere esclusivamente asserviti a logiche funzionaliste e al «riciclaggio tecnologico-professionale dei lavoratori» (Santamauro 1975). La dimensione collettiva delle 150 ore è infatti sfiorita nelle attese individuali, spesso frustate e non facilmente negoziabili sui luoghi di lavoro, sempre più focalizzate su bisogni strumentali e di aggiornamento tecnico:

Certo l'idea di una formazione indipendente dagli scopi immediatamente professionali, germe di elaborazione culturale della persona e della classe, l'idea insomma che il tempo di studio possa avere valore sociale e persino essere materia di contrattazione anche per suonare il clavicembalo ha ormai perso senso. Il discorso educativo odierno è tutto volto allo scopo di accrescere le proprie possibilità sul mercato del lavoro, il che non significa affatto che le persone non si appassionino più al clavicembalo: semplicemente a nessuno viene in mente di difendere il significato politico e sociale di una simile scelta. Si tratta di un hobby, di tempo libero reso fruttuoso, di un affare del tutto privato e quindi socialmente e politicamente irrilevante (Causarano, Zazzara 2015, 10).

#### 150 ORE: UN LABORATORIO DI SPERIMENTAZIONE PER L'EDUCAZIONE DEGLI ADULTI

Componente significativa del modello 150 ore era la richiesta di un proprio impianto culturale in contrapposizione con la scuola tradizionale, che doveva esserne a sua volta influenzata ed ispirata. Una volta scartata la soluzione della scuola popolare, diveniva fondamentale l'elaborazione di contenuti propri, diversi dai programmi del mattino o del corso di addestramento e aggiornamento aziendale. I corsi, di scuola media *in primis*, richiesero pertanto ad insegnanti, lavoratori, quadri sindacali, un vasto impegno di individuazione ed elaborazione di nuovi contenuti e metodi didattici. La necessità di tener conto dell'esperienza sindacale e politica dei lavoratori, di collegarla e confrontarla con la cultura in un rapporto di apprendimento motivante e in linea con le esigenze di un discente adulto, comportava una revisione dei modelli culturali vigenti nella scuola media, una modifica del ruolo dell'insegnante, l'abbandono di alcuni tradizionali strumenti didattici: ciò che mancava palesemente era un sistema qualificato di educazione degli adulti. La legge Gonnella e i corsi Cracis rispecchiavano una ripetizione ancora più degradata della scuola del mattino e non un vero e qualificato luogo istituzion-

ale per la formazione di base degli adulti: era evidente che le 150 ore non potevano rappresentare per i lavoratori un ritorno nella stessa scuola con voti, insegnanti autoritari, compiti a casa, dai contenuti astratti e lontani dalla loro esperienza quotidiana.

I tempi stavano cambiando: l'educazione permanente si stava diffondendo e si affermavano «teorie ed esperienze di educazione degli adulti volte a valorizzare l'educabilità di ognuno, ad incoraggiare la partecipazione, ad accreditare il diritto e la possibilità di ogni uomo di crescere culturalmente, di arricchire e potenziare la sua umanità in ogni momento della sua esistenza e di produrre cultura» (Targhetta 2015, 31). La molteplicità di attori sociali e movimenti che scosse la società italiana tra gli anni Sessanta e Settanta impose il tema dell'istruzione al centro di un ampio progetto di rinnovamento politico e sociale. Il movimento a favore della scuola popolare, le riviste ideologicamente orientate (come *L'erba voglio*) e molti altri soggetti contribuirono a gettare un tassello nel rinnovamento e democratizzazione della scuola. Nel caso delle 150 ore era inoltre necessario rispondere ad una richiesta culturale nuova, collegata agli specifici obiettivi delle lotte operaie, ai problemi dell'organizzazione del lavoro, alla linea egualitaria portata avanti dalla Flm (Federazione lavoratori metalmeccanici) tra il '72 e il '73. «I lavoratori sono entrati nella scuola per cambiarla», veniva ribadito in tanti documenti sindacali e si trattava di tradurre questo obiettivo, questa volontà di rinnovamento, nell'effettiva elaborazione, di nuovi contenuti, nella costruzione di piani di studio, in concrete scelte metodologiche e didattiche. Innanzitutto si trattava di valorizzare l'esperienza di lavoro.

Nelle indicazioni sui programmi di molte federazioni (Bologna, Reggio Emilia, Varese, Genova) l'esperienza era intesa soprattutto come esperienza lavorativa: in questo senso si impose decisamente la centralità della fabbrica. Il programma di Bologna per esempio poneva come «punto di riferimento costante», «l'organizzazione del lavoro in tutti i suoi risvolti (storici, sociali, economici, tecnico- scientifici)» e «le singole discipline intervengono come supporto alla conoscenza concreta di questo filone fondamentale» (Rossetti Pepe 1975, 90). Per quanto riguarda la proposta di Milano, l'esperienza si riferiva più largamente al vissuto dei lavoratori, alla storia personale, e includeva esperienze come la scuola, l'emigrazione, il trasferimento dalla campagna alla città ecc. In tutti i casi il passaggio dal particolare della esperienza individuale alla comprensione della dimensione generale dei problemi avveniva attraverso la ricerca e lo studio della storia: «Nella scuola tradizionale la storia viene intesa come una sfilza di date, nomi e cifre: per noi la storia è l'occasione per sapere non le gesta dei

poeti, santi ed eroi ma per sapere invece le oscure gesta di milioni di lavoratori che sono i soli che attraverso la lotta di classe hanno modificato la società e quindi dato un'impronta a tutta la storia»<sup>4</sup>.

Anche all'interno dei corsi 150 ore del 1974 svolti alla Bovisa nell'ambito della sperimentazione didattica tentata su un ampio ventaglio di aziende presenti sul territorio milanese si sollecitava l'interesse dei corsisti a partire dalla loro concreta esperienza di vita. Così, ad esempio, per la matematica, si iniziava l'insegnamento dalla capacità di comprendere a fondo il sistema salariale e di remunerazione, a cominciare dalla busta paga e dalla sua struttura. Vittorio Foa, nei corsi organizzati dalla Flm per il recupero della licenza media, si impegnò direttamente tenendo lezioni sulla lettura del cedolino poi pubblicate nel testo "La struttura del Salario" (1976). Per la storia e la geografia si puntava all'esperienza traumatica dell'emigrazione o sui ricordi del fascismo mentre non erano affatto rari i casi in cui nell'ambito dell'insegnamento dell'italiano si prevedesse una vera e propria fase di alfabetizzazione primaria e funzionale. Del resto i dati ufficiali del censimento del 1971 denunciavano un tasso di analfabetismo tra la popolazione italiana pari al 32,4% e la sola industrializzata Lombardia contava un milione e ottocentomila adulti analfabeti o privi di titolo di studio. Sembrava pertanto politicamente doveroso, così come urgente, pensare ad una mobilitazione democratica anche per tutti gli adulti e lavoratori senza alfabeto, più esclusi ed emarginati anche per il solo fatto di essere incapaci di leggere volantini e manifesti utilizzati per il reperimento dei corsi 150 ore. Nelle lezioni per lavoratori spesso veniva fatto uso del quotidiano per la facilità che presentava la sua lettura, offrendo al lavoratore l'opportunità di maturare capacità critica per smontare i meccanismi persuasivi della lingua attraverso l'esame di titoli, impaginazione, fotografie, testi di cronaca.

L'introduzione del giornale nella scuola non è più un fatto scandaloso; anni di lotte studentesche hanno reso plausibile questa possibilità. Resta comunque nelle autorità scolastiche una certa resistenza per tale innovazione: il giornale è considerato estraneo ai programmi, il giornale insegna un cattivo italiano (che non è quello delle belle lettere), il giornale introduce la politica e peggio, i partiti nella scuola; ma queste obiezioni possono essere contro battute, sono i programmi ministeriali a essere estranei alla vita reale, è la lingua scolastica ad essere altra cosa dalla lingua quotidiana, e ben venga la conoscenza della politica, dei partiti, della storia d'oggi. Leggere il giornale significa aprire la scuola al mondo e ai suoi problemi (Cavazzoni 1976, 14).

Altri cambiamenti dovevano riguardare per l'appunto il metodo e gli strumenti didattici. Le indicazioni sindacali proseguirono sul rifiuto del libro optando per la preparazione di materiali specifici (quotidiani, proiezioni video) e la costituzione di biblioteche di corso, oltre a fornire ai corsisti manuali ciclostilati legati agli argomenti di studio, da adoperare individualmente. Per quanto concerne il metodo l'attenzione fu posta sulla discussione, sul lavoro di gruppo, la decisionalità del collettivo, lo stretto rapporto insegnanti-studenti per la programmazione didattica e la gestione dei corsi. Docenti, esperti e sindacalisti collaboravano alla costruzione e conduzione delle lezioni e i contenuti forniti dagli studenti passavano attraverso un processo di discussione collettiva che li coinvolgeva in prima persona, evitando l'accumulo di nozioni e fornendo la percezione di una cultura utile alla comprensione della realtà. L'utilizzo di metodi democratici nell'ideazione come nella gestione dei corsi traeva spunto dall'esperienza dei collettivi studenteschi e dei consigli all'interno delle aziende e il lavoro di gruppo assumeva un ruolo caratterizzante. Il tentativo era quello di introdurre modalità di apprendimento alternative, senza tramutare le 150 ore in un'esperienza "speciale" avulsa del tutto dal contesto scolastico e ridotte ad una sorta di ghetto, seppur progressista ed avanzato. Un'attenzione particolare fu attribuita soprattutto alla ricerca. "Non abbiamo fatto una scuola tradizionale, ma una ricerca" oppure "la scuola ce la siamo fatta da noi da soli perché abbiamo fatto una ricerca e non studiato sui libri", sono interventi comuni di lavoratori corsisti nei quali di solito prevaleva la valutazione positiva di quell'esperienza nuova che passò con l'etichetta di "ricerca". Scorrendo l'archivio Cisl sulle 150 ore<sup>5</sup> è possibile imbattersi in una moltitudine di materiali: analisi sull'emigrazione in Italia (b. 13862 fasc. 6), sullo sviluppo economico ed industriale (b. 13890 fasc. 3.2), sulla storia dei partiti politici (b.13876 fasc. 3) e il movimento sindacale (b. 13879 fasc.14, b.13980 fasc.3.1), su fascismo e Resistenza (13879/7), numerose inchieste sui problemi delle operaie turniste (es: "Ricerca sulla Fabbrica" delle operaie del Tubettificio Ligure di Lecco (b.13846 fasc.1). Una grande mole di materiale è dedicata all'analisi della salute e sicurezza nei luoghi di lavoro. A titolo di esempio il fascicolo 1341/1 contiene dispense su "Ambiente di lavoro e salute" prodotte da gruppi di lavoratori di diverse aziende di Genova (Italsider, Ansaldo, Nuova San Giorgio) con la collaborazione di studenti di Medicina: emblematico esempio del nuovo atteggiamento sindacale nei confronti della professionalità che non

<sup>4</sup> "A scuola con le 150 ore", Flm Lambrate, Fondo Flm, b.13873 fasc. 2

<sup>5</sup> Il Fondo 150 ore della Biblioteca Centrale Cisl rappresenta quanto di cartaceo la Flm conservava sull'esperienza delle 150 ore.

poteva essere valorizzata se non miglioravano le condizioni in cui esso veniva esercitato (Causarano 2015).

Tematiche nuove affrontate con strumenti didattici alternativi al libro di testo: il lavoro di gruppo, l'inchiesta, l'uso della statistica e del quotidiano ma anche il teatro come testimonia un articolo sugli operai metalmeccanici di Pontedera (Cervi 1978) e restituito in tutta la sua evidenza dall'esperienza del teatro operaio a Terni.

«LA SCENA INCOMINCIÒ AD AVERE L'EFFICACIA DI UN INSEGNAMENTO»: GLI OPERAI DI TERNI E IL TEATRO DI BRECHT

Terni 25 gennaio 1975.

Sta per concludersi a Terni il seminario teatrale incentrato su "L'eccezione e la regola" di Bertolt Brecht che ha visto al lavoro per circa due settimane, settantacinque operai delle Acciaierie di Terni, oltre ad una ventina di studenti e attivisti dei gruppi teatrali di base che operano in Umbria. L'iniziativa, voluta dagli operai della Terni che hanno inteso utilizzare in questo modo le 150 ore ottenute con il contratto dei metalmeccanici (le ore che la società paga e che i dipendenti spendono per istruirsi), è stata organizzata dagli enti locali, primo tra tutti la regione Umbria, dalle organizzazioni del tempo libero, e dal Consiglio di Fabbrica della Terni. Ma è chiaro che i veri protagonisti di questo seminario, unico per il tipo di partecipanti, sono gli operai della Terni che hanno avuto come animatore un regista d'eccezione: Benno Besson, sovrintendente della Volksbühne di Berlino democratica. (Acconciamezza 1975)

Nel 1975 i lavoratori delle acciaierie di Terni decisero di utilizzare le 150 ore per capire e fare teatro. Lo fecero discutendo con Benno Besson, direttore del Teatro del Popolo di Berlino, un'opera didascalica di Bertolt Brecht, "L'eccezione e la regola", di cui stesero le note di regia e che misero in scena in una rappresentazione di fabbrica.

Si trattava di un utilizzo assolutamente originale del nuovo istituto contrattuale che acquisiva un significato ancora più profondo alla luce delle finalità del dramma didattico di Brecht: attivare la partecipazione degli operai attraverso il teatro. Tra il 1928 e il 1934 Brecht si dedicò alla stesura dei cosiddetti "drammi didattici", testi in contrapposizione a tutte quelle forme di manifestazione sceniche finalizzate ad intrattenere ma non a far pensare lo spettatore. Brecht riteneva infatti che il teatro dovesse avere una funzione pedagogica, passando così da una funzione di puro divertimento, ad una di insegnamento. «I filosofi borghesi fanno una grossa differenza tra chi agisce e chi osserva. L'uomo che pensa non fa tale differenza [...] bisogna educare i giovani per mezzo della recitazio-

ne teatrale, vale a dire, facendone persone che agiscono e osservano al tempo stesso» (Brecht 1975, 73). Ispirato dal marxismo, Brecht elaborò una sua ben precisa teoria drammaturgica considerando come primo "destinatario" del suo teatro il proletariato, che doveva, attraverso la riflessione sulle vicende rappresentate, educarsi alla critica storico-politica. Una volta stabilito questo "scopo" il drammaturgo tedesco giunse alla concezione di un teatro nuovo che definì "teatro epico" fatto con persone comuni prese dalle fabbriche, dalle scuole, senza alcuna impostazione accademica alle spalle e realizzato nei luoghi della quotidianità ordinaria: manifatture ed aziende, scuole, strade e negozi (Lazzari 1977, Ronchi 2013).

"L'eccezione e la regola" nacque con questi medesimi scopi. Scritto nel 1930 narra la storia di un mercante che, durante una spedizione in compagnia di un facchino di cui diffida, scambia la borraccia che questi gli offre per una minaccia, e ritenendolo malintenzionato, lo uccide. Portato a processo viene assolto: il giudice non lo condanna perché, essendo ricco e potente, aveva ogni diritto di temere persone di una classe sociale inferiore e di conseguenza l'omicidio era giustificato, indipendentemente dalla reali intenzioni del servitore. Il dramma termina con un'esortazione: «Avete ascoltato e avete veduto/ ciò che è abituale, ciò che succede ogni giorno/ Ma noi vi preghiamo: anche quello che ormai è consueto, trovatelo strano!». Un invito dell'autore a mettere in discussione quello che sembra eterno ed immutabile e a denunciare con coraggio le ingiustizie e i soprusi per uscire dal disinteresse e dal qualunquismo<sup>6</sup>. Purtroppo a causa dell'avvento del nazionalsocialismo Brecht non riuscì a portare a termine questo progetto e "L'eccezione e la regola" non fu mai rappresentato così come il drammaturgo avrebbe voluto:

dopo l'avvento del Nazismo a partire dal '33 i drammi didattici di Brecht non sono più stati utilizzati per lo scopo per cui erano stati scritti dall'autore. Essi sono stati rappresentati come le altre opere e se sono serviti per sperimentazioni, queste sono state fatte esclusivamente da attori. Ecco perché quello che gli operai di Terni hanno fatto in questi giorni di seminario è unico e prezioso e non va assolutamente perduto (Acconciamezza 1975).

Negli anni Settanta la Società Terni aveva definitivamente cessato di essere polifunzionale<sup>7</sup> orientando

<sup>6</sup> La dimensione pedagogica del teatro brechtiano agisce oltre che sul piano dei contenuti su quello delle modalità di rappresentazione e sui meccanismi di comunicazione teatrale. Dalle tecniche di "straniamento" all'utilizzo di procedimenti letterari propri della satira (parodia, rovesciamento ecc.), dalle tecniche di composizione del testo ad un complesso di soluzioni scenografiche, cartelli, ecc. (Giosi 2011).

<sup>7</sup> A seguito della nazionalizzazione dell'industria elettrica e l'istituzione dell'Ente nazionale per l'energia elettrica (1962) gli impianti elettrici del-

la produzione esclusivamente nelle lavorazioni siderurgiche e meccaniche. Continuava a rappresentare per la città il nucleo centrale intorno al quale ruotavano i mestieri e le competenze professionali, la massiccia scolarizzazione verso gli indirizzi tecnico-industriali, lo sviluppo urbanistico e le trasformazioni ambientali (Covino 1998). All'interno della fabbrica tra il 1969 e il 1976 dominarono i grandi temi della professionalità e della ricerca di nuove forme di organizzazione del lavoro arrivando alla stipula di una nuova struttura del salario e dei livelli retributivi del personale operaio<sup>8</sup> propedeutici all'applicazione dell'Inquadramento Unico del 1972. Attraverso quest'ultimo tutte le mansioni operaie ed impiegate venivano raccolte nell'ambito di otto livelli retributivi (fino a cinque per gli operai) a cui corrispondono precisi attributi professionali. Un rapporto nuovo tra operai ed impiegati che implicava necessariamente un investimento nella struttura della scuola per modificarne i meccanismi di selezione e discriminazione e realizzare le condizioni per l'effettiva mobilità della forza lavoro all'interno della scala delle qualifiche. Impegno accolto dal nuovo istituto contrattuale delle 150 ore (Causarano 2015).

È in questo contesto che si realizzò il seminario di cultura teatrale "Rinnovamento culturale e classe operaia" promosso dal Consiglio di fabbrica della Terni, insieme alla Regione Umbria, alla provincia, al Comune e ad associazioni legate al tempo libero come Endas, Arci ed Enars con lo scopo di: «contribuire alla costruzione di quella nuova cultura di cui le masse lavoratrici del nostro paese, sentono sempre di più l'inderogabile bisogno per il superamento di un modello di sviluppo culturale (e di conseguenza politico ed economico) che oggi fa ancora perno sulle barriere storiche tra fabbrica e scuola, tra fabbrica e società»<sup>9</sup>. L'iniziativa vide la partecipazione di ottanta lavoratori ed iniziò ufficialmente il 16 gennaio presso la sala "Farini" concessa dal Comune in quanto l'azienda aveva rifiutato di svolgere gli incontri all'interno della fabbrica perché riteneva il teatro poco aderente ai reali bisogni dei lavoratori:

L'atteggiamento dell'azienda fu dapprima ambiguo, la direzione temeva che l'iniziativa fosse troppo rivoluzionaria,

---

la Società Terni vennero espropriati decretando la fine della polisettorialità e la nascita della nuova Terni siderurgica appartenente al gruppo Iri-Finsider.

<sup>8</sup> Accordo sindacale del 9 luglio 1969 con il quale viene sanata anche la distinzione retributiva tra operaio siderurgico e meccanico (i primi godevano di un trattamento più elevato). Per approfondimenti: Fogliano 1984.

<sup>9</sup> Relazione di Gian Filippo Della Croce a nome del Consiglio di Fabbrica della Terni in apertura del seminario, Terni, 15 gennaio 1975 (Moscati 1977, 46)

troppo legata alla sinistra, ma la vicinanza al PSI dell'amministratore delegato e del capo del personale facilitarono alla fine il consenso della direzione che comunque lo aveva legato al consenso del consiglio di fabbrica. Lo stesso consiglio era percorso dall'entusiasmo e dal dubbio. La CISL FIM temeva che il seminario potesse diventare un'iniziativa politica in mano al PCI e alla CGIL e dapprima le sue obiezioni causarono una serie di sedute del consiglio dedicate all'argomento, dove alla fine dimostrammo che l'iniziativa doveva essere sotto l'egida del consiglio e tutte le componenti sindacali ne avrebbero fatto parte. A quel punto il consiglio all'unanimità votò per l'attuazione del seminario (intervista a Gian Filippo Della Croce).

La gestione e l'organizzazione pratica fu assunta interamente dal Consiglio di fabbrica, più precisamente dalla commissione scuola, che aveva proceduto alla raccolta delle iscrizioni e alla preparazione delle conferenze di dibattito su temi politici e culturali a corollario dell'iniziativa. Il primo dei dodici incontri fu dedicato alla lettura dell'intera opera accompagnata da momenti di discussione sui personaggi e la loro trasposizione nella realtà di fabbrica e nella società. Un'esperienza aperta anche ai cittadini e a tutti coloro che volessero portare il loro contributo in linea con il *dépliant* illustrativo del seminario: "Con il teatro, dalla fabbrica alla società" che rappresentava realmente le caratteristiche di impegno proposte dell'iniziativa. Con il trascorrere dei giorni e lo studio del copione il mercante, il portatore, la guida e il giudice assunsero in breve tempo «decine di fisionomie e di intonazioni vocali» (Moscati 1977, 85) riuscendo ad avere un volto e un nome ben definiti grazie ad operai dei reparti profilati, imbricatori ma anche impiegati di reparti lavorazione speciali o dell'ufficio organizzazione del lavoro:

C'era un 30% che non aveva conseguito la terza media, un 50% con diploma di terza media e un 20% erano diplomati di scuole professionali e istituti tecnici. Le mansioni che svolgevano erano diverse: operatori macchine utensili, addetti ai laminatoi, carroponisti, manutentori, provenivano principalmente dall'area delle lavorazioni a caldo che in quel momento avevano poco lavoro e così la direzione ci chiese di privilegiare la partecipazione di quegli operai. Non ci furono critiche da parte dei lavoratori sull'uso delle 150 ore, la formula dei "seminari tematici" che era prevista nell'uso di quello strumento ebbe a Terni la dimostrazione che era una scelta giusta. Nel sindacato ci fu qualche mugugno di tipo ideologico (intervista a Gian Filippo Della Croce).

Pur di fronte a gravi problemi occupazionali e di ristrutturazione<sup>10</sup> e anche se alcuni membri del Con-

---

<sup>10</sup> Tra il '74 e il '75 l'azienda attraversò una crisi severa dovuta alla drastica riduzione degli sbocchi di mercato (determinati dalla crisi petroli-

siglio di fabbrica sostenevano che era più opportuno partire con i corsi della scuola dell'obbligo perché «non si poteva perdere tempo e ore per un'iniziativa come quella del seminario su Brecht»<sup>11</sup>, quest'ultimo ottenne una massiccia pioggia di adesioni da parte dei dipendenti. L'iniziativa sul teatro rappresentò infatti una risposta concreta ai tentativi da parte padronale di restringere l'uso delle 150 ore e di svuotarne il significato, o di utilizzarle in termini di ricomposizione o arricchimento delle mansioni, nella ricerca di una nuova forma di elasticità della forza lavoro, spingendo i lavoratori ad allargare la capacità professionali in funzione delle nuove esigenze produttivistiche. Come scrisse all'epoca Gian Filippo Della Croce:

I lavoratori della nostra fabbrica che si sono iscritti per frequentare il seminario sono la più valida di tutte le risposte a questi tentativi riduttivi, e dimostrano ancora una volta, se ce ne fosse bisogno, l'uso che intendono farne per un fine collettivo e unificante. Il seminario si iscrive infatti nelle linee fondamentali che la Flm ha indicato per le 150 ore e che prevedono oltre ai corsi per il recupero della scuola dell'obbligo, appunto seminari e corsi monografici di più ampio respiro, che si ricollegano alla linea sindacale di conoscenza, controllo e modifica dell'organizzazione del lavoro in fabbrica e di intervento fuori della fabbrica, sviluppando tutta la tematica che sta di fronte al movimento. Un uso politico di questa conquista, dunque che supera vecchi metodi di insegnamento elaborati dalla classe dominante, parte dell'esperienza reale della classe lavoratrice, dai suoi momenti di analisi, dai suoi obiettivi e dal patrimonio delle sue lotte (Moscati 1977, 46).

Il seminario ebbe il suo punto di forza nel dibattito tra regista e gli operai. Un lavoro con il teatro in cui Besson non era chiamato in veste di professore ma per partecipare insieme con i lavoratori ad una sorta di animazione politica e culturale, portando il suo contributo di studioso. Di seguito alcuni stralci della discussione che animò il laboratorio tratti da "GruTeaTer-Teatro Operaio" a cura dello sceneggiatore Italo Moscati:

Besson

Tanto per cominciare, in onore di Brecht potremmo leggere il prologo del testo [...]<sup>12</sup>. E' molto significativo, per-

---

fera e dal restringimento del mercato siderurgico) e un altissimo livello di indebitamento legato al massiccio rinnovo impiantistico degli anni immediatamente successivi alla nazionalizzazione del settore elettrico (Butera 1979)

<sup>11</sup> Note in margine alla conclusione del seminario "Rinnovamento, culturale e classe operaia", Terni, febbraio 1975 (Moscati 1977, 79)

<sup>12</sup> Vogliamo riferirvi la storia/ Di un viaggio compiuto/ Da uno sfruttatore e da due sfruttati. / Osservatene bene il contegno.

Trovatelo strano, anche se consueto, /inspiegabile, pur se quotidiano, /

ciò bisognerebbe insistere perché ognuno lo ascolti bene e lo comprenda. Non è troppo facile bisogna ascoltarlo bene. Non si tratta di declamare una poesia ma di dire: qual è la vostra opinione sul prologo?

Un operaio: Brecht ci invita a guardare sotto la storia semplice di un viaggio. Ciò significa che i fatti esposti riguardano anche la nostra realtà quotidiana, e che noi non possiamo rimanere inermi.

Un operaio: Credo che Brecht con questo dramma volesse dire che nel viaggio si verificano fatti apparentemente inspiegabili. E rende possibile con questo stimolo un raffronto con la vita che stiamo attualmente vivendo.

Un operaio: Praticamente molto spesso ognuno di noi accetta come naturali delle cose che vengono fatte normalmente, e sono mostruose. Però l'importante è non accettarle passivamente ma chiedersi perché queste cose avvengono giornalmente. Sono fatti comuni, fatti semplicissimi: infatti la storia è semplice, è una storia molto semplice, ma la si può trasferire su altri piani, la si può trasferire su altri fatti. E capire.

Un operaio: C'è una cosa importante che tutti dobbiamo fare: non vedere i personaggi come attori ma pensare, per esempio, che il giudice è una figura concreta, come altre che operano nella società borghese mentre noi siamo qui a studiare Brecht. Un giudice in questo momento probabilmente sta trattando il caso di un qualsiasi proletario in un tribunale d'Italia. E contemporaneamente circolano libere figure altrettanto concrete come quelle del mercante [...].

Un operaio: Anche a me ha colpito la figura del mercante [...] ciò che è importante per me è vedere contrapposta alla sua regola, l'eccezione.

Besson: A mio avviso avete colto un aspetto molto importante del testo di Brecht. L'eccezione io credo è proprio quel comportamento umano che stabilisce rapporti nuovi e consente la creazione di una solidarietà tra persone che si oppongono ad una realtà sentita come condizionante. Un' eccezione, è quanto stiamo sviluppando qui tra noi [...].

(Moscati 1977, 46).

L'opera fu messa in scena appena terminato il ciclo di incontri dando vita alla spedizione del mercante Karl Langmann che attraverso il deserto cerca di arrivare alla città di Urga prima dei concorrenti per ottenere una concessione petrolifera. Gli operai non si cimentarono solo nel ruolo di interpreti ma anche di suggeri-

---

indecifrabile, pure se è regola. /Anche il minimo atto, / in apparenza semplice, / osservatelo con diffidenza! Investigate se/ specialmente l'usuale sia necessario. / E - vi preghiamo- quello che succede ogni giorno/ Non trovatelo naturale/Di nulla sia detto è naturale.

tori, direttori dei cori, costumisti e musicisti. Come si legge sulle pagine de *l'Unità* si trattò di un lungo e faticoso impadronirsi di uno dei tanti strumenti culturali ancora estranei alle grandi masse popolari: «Anche il teatro nelle 150 ore allo stesso modo dello studio della matematica o della storia, per avere un recupero di quanto la scuola interrotta per forza non è riuscita a dare» (Melograni 1975). Il valore della vicenda e le sue ricadute in termini pedagogici sono messe ben in luce anche dalle parole di Gian Filippo Della Croce che nell'intervista ricorda come gli operai:

prima di tutto appresero il significato delle 150 ore, poi ebbero la possibilità, come mai era stato possibile prima, di potersi confrontare tra loro apertamente senza ostacoli ideologici, su argomenti che interessavano tutti. Appresero l'uso del teatro come mezzo di comunicazione e di crescita sociale e culturale, come mezzo di battaglia politica e per loro fu una grande scoperta. Appresero come poteva essere utilizzato il teatro e quello di Brecht in particolare per parlare e per riflettere sulla loro condizione e trovare punti di vista comuni. Appresero anche che potevano usare direttamente quella forma teatrale e che ne avevano le possibilità. La struttura del testo de "L'eccezione e la regola" consentiva di acquisire la capacità di comprendere fenomeni e vicende che vivevano tutti i giorni, di questo i partecipanti parlarono ampiamente nelle fasi conclusive del seminario. Un commento per tutti: "prima del seminario, non sapevo parlare".

Lo stesso Benno Besson invitò tutti i partecipanti a non disperdere quanto appreso e a portare avanti l'esperienza: «dovete dimostrare di essere diventati dei committenti culturali, far proseguire l'attività che abbiamo iniziato qui, farla rivivere nei quartieri e riprendere il discorso momentaneamente interrotto con la popolazione, con gli altri lavoratori, con tutti i cittadini»<sup>13</sup>. L'eredità del seminario non andò dispersa ed un gruppo di operai riuscì ad organizzarsi e a portare la rappresentazione dell'opera in molte altre città italiane, in Germania<sup>14</sup>, Francia, Svizzera, Belgio e Lussemburgo. Sempre

facendo tesoro di quanto appreso con Besson operai, impiegati, studenti riunitisi all'interno del GruTeaTer (Gruppo Teatro Terni) condussero una ricerca che diede vita allo spettacolo "Giorni del movimento operaio" dedicato alla storia della Terni dalla fondazione avvenuta nel 1884 fino ai licenziamenti del 1953 (Acconciamezza 1976). Lo studio fu condotto sul campo intervistando operai ancora attivi o in pensione e ricostruendo pazientemente, tassello su tassello, anni e anni di battaglie, di sconfitte, di vittorie, incluso il drammatico episodio dell'operaio Trastulli, ucciso dalla polizia nel marzo 1949 durante una manifestazione contro il Patto Atlantico (Portelli 2007). Una ricostruzione storica proposta attraverso lo strumento teatrale volta a coinvolgere il pubblico invitato a dare il suo apporto:

Il nostro lavoro non vuole essere una celebrazione o un *revival* ma un contributo alla ricerca (che da parte nostra non si fermerà qui) sul movimento lavoratore ternano attraverso una proposta di lavoro teatrale globale. Proposta che sfruttando in modo nuovo la possibilità del mezzo, lo utilizza in un'operazione di informazione di massa su vicende ancora vive nella memoria di migliaia di lavoratori e cittadini di Terni, e di recupero del vasto patrimonio culturale operaio. Difatti siamo convinti che la drammatizzazione di parte della nostra ricerca non interrompe la ricerca anzi l'arricchisce di uno strumento in più. Si può ben dire che in "Giorni del movimento lavoratore ternano", non si recita, si ricerca collettivamente (Moscati 1977, 125).

## CONCLUSIONI

L'articolo ha cercato, seppure brevemente, di ripercorrere il contributo e gli ideali di questa straordinaria esperienza che ha inciso sulla vita di numerosi operai e sindacalisti delle acciaierie Terni. Si trattò di un importante momento di sperimentazione e proposta culturale gestito interamente dal sindacato nello spirito collettivo delle 150 ore, «una verifica a livello nazionale della possibilità da parte della classe lavoratrice e del movimento sindacale, di una gestione collettiva dei mezzi di produzione culturale» (Moscati 1977, 21). Se lo scopo immediato dei lavori era verificare la proponibilità, in un contesto tanto mutato, dei drammi didattici di Brecht, il significato innegabile dell'iniziativa «fu anche nel tentativo di definire compiutamente che cosa dovevano essere le 150 ore, interpretate, nell'appuntamento ternano, come occasione di crescita culturale collettiva, senza lo sbocco obbligato della formazione di tipo strettamente scolastico e professionale» (Romagnolo 2000, 139). Secondo la testimonianza offerta a suo tempo da Besson sulle pagine de *l'Unità* il seminario acquisì fin da subito un carattere fortemente legato alla quotidianità dei lavoratori:

<sup>13</sup> Benno Besson, conferenza stampa 24 gennaio 1975. In "Note in margine alla conclusione del seminario Rinnovamento, culturale e classe operaia", Terni, febbraio 1975 (Moscati 1977, 89)

<sup>14</sup>Da *l'Unità* del 24 febbraio 1976: «Il seminario fu replicato a Berlino nel 1976. Parteciparono un gruppo di una ventina di lavoratori delle Acciaierie Terni, operai, tecnici e impiegati tedeschi della Secura, impresa produttrice di macchine calcolatrici e della Narva, un'azienda per la fabbricazione di lampadine. Emblematiche le parole di un responsabile sindacale: da un punto di vista economico, il seminario è costato la mancata produzione di settantamila lampadine. Ma ne valeva la pena. Abbiamo imparato a conoscere meglio noi stessi e gli altri, abbiamo scoperto nuove possibilità per realizzarci in modo più compiuto come uomini. E questo fa parte di quello sviluppo completo della personalità socialista che è uno degli obiettivi di fondo del prossimo congresso del nostro Partito» (Barioli 1976).

Ciò che mi ha impressionato in quella esperienza era il concetto di cultura, così come lo intendevano i lavoratori. L'arte per loro non poteva essere considerata staccata dalle condizioni della vita. Era niente fuori di questo rapporto. Al contrario di quanto afferma la tradizione borghese. Lavoravamo intensamente sette o otto ore al giorno, tutti seguivano con attenzione e responsabilità. Hanno utilizzato dal loro punto di vista l'opera di Brecht come non mi è mai accaduto di vedere. C'è stato un lavoro migliore perfino sul piano scientifico di quanto, per esempio, ho verificato a Roma nel corso di un'altra esperienza di questo genere, condotta però con gli studenti dell'università. Qui ci fu una comprensione astratta degli strumenti elaborati da Brecht e gli stessi materiali del seminario non sono stati utilizzati come è avvenuto per Terni (Leiss 1978)

L'attualità de "L'eccezione e la regola" di Brecht emergeva dal confronto con i concreti problemi del lavoro in fabbrica, con le condizioni di vita, con la pratica effettiva della giustizia e le varie situazioni familiari, che erano parte integrante della discussione sul testo. Un laboratorio realizzato in un clima di forte partecipazione, aggregazione ed impegno civile e un nuovo modo di intendere il momento educativo, allargandolo e socializzandolo, dando cioè all'educazione una dimensione comunitaria. Una vicenda che dimostra come «l'ambiente tecnologico non sia estraneo ad aspetti umanistici» (Della Croce) indissolubilmente legati all'individuo e che consente di riflettere su dinamiche e sfide ancora assolutamente attuali per l'educazione degli adulti: la capacità della formazione di essere percepita in chiave trasformativa ma soprattutto l'accrescimento della qualità educativa nei luoghi di lavoro.

#### RINGRAZIAMENTI

Gian Filippo Della Croce, Sindacato FIOM CGIL, coordinatore seminario 150 ore alle acciaierie di Terni  
Carla Pagani, Redazione LiberEtà  
Aldo Gara, Redazione LiberEtà

#### BIBLIOGRAFIA

- Acconciamezza, Mirella. 1976. "Come i lavoratori di Terni recuperano la loro storia". *l'Unità*, 13 giugno.
- Acconciamezza, Mirella. 1975. "Brecht didattico vive tra gli operai di Terni". *l'Unità*, 26 gennaio.
- Marzio, Barbagli, e Marcello Dei. 1969. *Le vestali della classe media. Ricerca sociologica sugli insegnanti*. Bologna: Il Mulino.
- Barioli, Arturo. 1976. "Operai di Terni e Berlino lavorano due settimane su Brecht didattico". *l'Unità*, 24 febbraio.
- Bernardi, Claudio. 2014. *Il teatro sociale. L'arte tra disagio e cura*. Roma: Carocci.
- Brecht, Bertolt. 1977. *L'eccezione e la regola*. Torino: Einaudi.
- Brecht, Bertolt. 1975. *Scritti teatrali I*. Torino: Einaudi.
- Brecht, Bertolt. 1975. *La teoria del dramma didattico, in Id., Scritti teatrali III. Note ai drammi e alle regie*. Torino: Einaudi.
- Bini, Giorgio. 1975. *Didattica delle 150 ore*. Roma: Editori riuniti.
- Butera, Federico. 1979. *Lavoro umano e produzione. Una ricerca sulle acciaierie Terni*. Einaudi: Torino.
- Cavazzoni, Ermanno. 1976. *Guida alla lettura del quotidiano. Lo studio dell'italiano in un corso 150 ore*. Firenze-Rimini: Guaraldi editore.
- Causarano, Pietro, cur. 2016. *Lavoro, formazione e educazione in prospettiva storica: sollecitazioni e ipotesi per nuovi campi di ricerca*. Pisa: ETS.
- Causarano, Pietro. 2015. "Unire la classe, valorizzare la persona. L'inquadramento unico operai-impiegati e le 150 ore per il diritto allo studio". *Italia contemporanea* 278: 224-46.
- Causarano, Pietro, e Zazzara, Gilda. 2015. "Le 150 ore del Veneto" in *Venetica*. La scuola delle 150 ore in Veneto 31/2015 a. XVIII: 7-30.
- Cervi, Ciro. 1978. "Con le 150 ore studiano teatro". *Paese Sera*, 13 febbraio.
- Cornacchia, Matteo. 2018. *Le humanities in azienda. Per una via umanistica alla formazione*. Milano: Franco Angeli.
- Covino, Renato. 1998. *Le acciaierie di Terni*. Firenze: Electa.
- Cuppone, Roberto. 2018. *Stultifera navis: teatro e follia in Italia negli ultimi quarant'anni*. Torino: Accademia University Press.
- Demetrio Duccio, cur. 1977. *150 ore e diritto d'alfabeto. Alfabetizzazione degli adulti e realtà operaia*. Rimini-Firenze: Guaraldi.
- De Sanctis, Filippo Maria. 1978. *L'educazione degli adulti in Italia*, Roma: Ed. Riuniti.
- Foa, Vittorio. 1976. *La struttura del Salario*. Firenze: Alfani.
- Fogliano, Franco. 1984. *Potere, sindacato, società a Terni. 1969-1983*. Terni: Edizioni Thyryus
- Giachetti, Diego. 2008. *Un sessantotto e tre conflitti. Generazione, genere, conflitto*. Pisa: BFS edizioni.
- Gigli, Alessandra, Tolomelli, Alessandro e Zanchettin, Alessandro. 2008. *Il teatro dell'oppresso in educazione*. Roma: Carocci.
- Giosi, Marco. 2011. *Come in uno specchio: teatro e formazione dell'io: figure e percorsi del Novecento*. Roma: Anicia.

- Lazzari, Arturo. 1977. *L'età di Brecht*. Milano: Rizzoli
- Gurrieri, Giovanna. 1975. *Tornare a scuola da protagonisti. L'esperienza delle 150 ore*. Rimini Firenze: Guaraldi Editore.
- Leiss, Alberto. 1978. "Brecht un classico? Ma se è da scoprire! Benno Besson, uno dei protagonisti della storia del teatro dal dopoguerra ad oggi, racconta le sue esperienze al fianco del grande drammaturgo". *l'Unità*, 5 settembre.
- Lettieri, Antonio. 1970. "Note su qualifiche, scuola e orari di lavoro", in *Problemi del socialismo*, n.49 anno XII, novembre dicembre, 809.
- Levi Arian Giorgina, Alasia Giovanni, Chiesa Adalberto, Bergoglio Pietro, e Benigni Letizia. Cur.1969. Con introduzione di Foa, Vittorio. *I Lavoratori Studenti*. Torino: Einaudi.
- Marinelli, Valerio. 2019. Il Sessantotto studentesco di Perugia e il Sessantotto operaio di Terni tra storia e memoria. *Italia contemporanea* 290: 68-93.
- Melograni, Luisa. 1975. "Le 150 ore di teatro tra finzione e realtà", *l'Unità*, 5 settembre.
- Moscato Italo, cur. 1977. *GruTeaTer, Teatro operaio*. Roma: Coines Edizioni
- Pagnoncelli, Lucio. 1977. *Le 150 ore*, Firenze: La Nuova Italia.
- Portelli, Alessandro. 2007. *Storie Orali. Racconto, immaginazione, dialogo*. Roma: Donzelli.
- Raspadori, Paolo. 2006. "Un'eroica sconfitta: I licenziamenti alle acciaierie di Terni nei primi anni Cinquanta". *Studi Storici*. Anno 47, 1 (Gen - Mar): 247-81.
- Raspadori, Paolo. 2017. "Nascita, successi e declino del welfare aziendale a Terni (1886-1975)". *Ricerche Storiche* XLVII. 1: 111-138.
- Raspadori, Paolo. 2020. *Nella periferia industriale. Conflitto di fabbrica in Umbria prima e dopo l'Autunno caldo: una prospettiva quantitativa* in Bartolini Stefano, Causarano Pietro, e Gallo, Stefano. *Un altro 1969: i territori del conflitto in Italia*. Palermo: New Digital.
- Romagnolo, Raffaella. 2000. "Due convegni a Rocca Grimalda". *La Ricerca Folklorica. Antropologia dell'ambiente*, 41: 137-41.
- Ronchi, Rocco. 2013. *Brecht. Introduzione alla filosofia*. Milano: Et al.Edizioni.
- Rossetti Pepe, Gabriella. 1975. *La scuola delle 150 ore. Esperienze, documenti e verifiche*. Milano: Franco Angeli.
- Petrini, Francesco. 2018. *Lucca, Memorie Vissute e percorsi eccentrici alla scoperta del genius loci*. Lucca: Tra le Righe.
- Santamaita, Saverio. 2010. *Storia della scuola*. Milano: Mondadori
- Santomauro, Gaetano. 1975. *Centri sociali di educazione permanente*, Bari: La Stamperia.
- Scuola di Barbiana (1971), *Lettera ad una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Targhetta, Fabio. 2015. "Istruzione popolare ed educazione degli adulti in Italia. Lineamenti storici dall'unità alle 150 ore", in *Venetica*, La scuola delle 150 ore in Veneto, 31/2015 a. XVIII: 31-48.
- Taormina, Antonio, e Valenti, Cristina. 2013. Per una storia del teatro carcere in Italia. Reti, contesti e prospettive, *Economia della Cultura*. 234: 441-454.
- Trentin, Bruno. 1977. *Da sfruttati a produttori*. Bari: De Donato.
- Valentini, Valentina. 1987. *Teatro in immagine. Eventi performativi e nuovi media. Vol. I*. Roma: Bulzoni.





**Citation:** Angelo Gaudio (2021) Giovanni Gozzer and the reform of secondary schools in Italy during the Seventies. *Rivista di Storia dell'Educazione* 8(1): 61-69. doi: 10.36253/rse-10362

**Received:** January 21, 2021

**Accepted:** March 1, 2021

**Published:** July 5, 2021

**Copyright:** © 2021 Angelo Gaudio. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/rse>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

**Data Availability Statement:** All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

**Competing Interests:** The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

**Editor:** Martino Negri, Università di Milano-Bicocca.

## Giovanni Gozzer and the reform of secondary schools in Italy during the Seventies<sup>1</sup>

### Giovanni Gozzer e la riforma della scuola secondaria in Italia negli anni Settanta

ANGELO GAUDIO

*Università di Udine*

E-mail: [angelo.gaudio@uniud.it](mailto:angelo.gaudio@uniud.it)

**Abstract.** This article deals with the role played by Giovanni Gozzer in opposition to the secondary school reform in Italy during the second half of the Seventies. Drawing on the arguments of the international debate, which he knew in great detail, he defended the ongoing middle school reforms of 1962 but opposed the proposals for the secondary school reforms, considering them to be promoted principally by the communist party which even seemed to succeed in holding sway over the left-wing reformist Christian democrats.

**Keywords:** Giovanni Gozzer, comparative education, secondary school system, Twentieth century, Italy, Seventies.

**Riassunto.** Questo articolo tratta del ruolo svolto da Giovanni Gozzer nell'opposizione alla riforma della scuola secondaria in Italia nella seconda metà degli anni Settanta. Attingendo agli argomenti del dibattito internazionale che conosceva con grande profondità, si oppose alle riforme scolastiche in corso. Gozzer difende la riforma della scuola media del 1962, ma si oppone alle proposte di riforme della scuola superiore ritenendola principalmente promossa dal Partito comunista che sembrava riuscire a egemonizzare anche la sinistra democristiana riformatrice.

**Parole chiave:** Giovanni Gozzer, educazione comparata, scuola superiore, XX sec., Italia, anni Settanta.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> The present article develops some aspects of a previous and shorter contribution presented by the author, entitled "The Difficult Internationalization of Italian Education Discourse. The Case of Giovanni Gozzer 1974–1980", in *Tranferencia, transnationalization y transformación de las políticas educativas (1945-2018)*, ed. Mariano González-Delgado, Manuel Ferraz Lorenzo, and Christian Machado-Trujillo. Cabrerizos, Salamanca: Fahrenhouse, 85–90 (Book of abstracts for the Simposio internacional, June 3-5, 2020, University of La Laguna, Tenerife, Spain. The conference has been delayed to 2021 because of the pandemic).

The role of Giovanni Gozzer (1915–2006) in the context of the Italian reception of the global public discourse on the relationships between education and economic development has been already investigated in previous studies (Gaudio 2018; Todaro 2020). Giovanni Gozzer graduated in humanities from the Catholic University of the Sacred Heart (Milan) to then become a teacher in the secondary schools of Trento. After the liberation of the province of Trento, in 1945 he became provisional local education superintendent (*provveditore agli studi*) on the basis of the joint designation of the allied military government and the National Liberation Committee (Comitato di Liberazione Nazionale, CLN) of Trento, of which he became president. In 1947 he attended the Piaget courses in Geneva. In 1948 he began to collaborate with the Italian minister of public education, Guido Gonella, as secretary of the School Reform Inquiry Commission. From 1959 to 1972, Gozzer was director of the Frascati European Education Centre, a government institution and agency for teachers' lifelong learning. He headed the Section of studies of the Department of Education from 1962 to 1963 and from 1970 to 1972. He carried out important investigations and consultancy missions for UNESCO in Spain and Latin America. His most significant works include *I cattolici e la scuola* (*Catholics and School*, 1964), *Programmazione scolastica e sistemi educativi. La pedagogia* (*School Programmes and Educational Systems. Pedagogy*, 1970), and the *Rapporto sulla secondaria: la riforma degli istituti secondari superiori nel dibattito politico e culturale dal 1950 al 1973* (*Secondary School Report: the Reform of the Secondary School Institutions in the Political and Cultural Debate from 1953 to 1970*, 1973).

Formally a civil servant as a school principal, he performed the role of high counsellor for several ministers, from Guido Gonella in the late Forties to Oscar Luigi Scalfaro in the early Seventies, thanks to his proximity to the powerful Catholic Middle School Teachers Association. This role was of particular importance in drawing up the middle school reform of 1962.

In the last part of his life, after his retirement, he played a relevant role as a writer. While Gozzer's writings about the international debate in relation to the Italian context defend the continuation of the reforms of compulsory education, he argues that it was impossible to modify the systems of secondary education. During this phase of the history of the Italian education system, the very number of transformations and presence of new generations of teachers can be defined as a "change without reform". In this phase, while continuing to make the international education debate known to the Italian public, Gozzer was often one of the most authoritative oppo-

nents to the proposals of a comprehensive reform of the secondary schools. It is therefore an interesting case in which the information transfer and political transfer do not coincide.

Beginning in the late Forties, Gozzer repeatedly informed the Italian-speaking public about international educational policies and in particular carried out intense dissemination and lobbying work to sensitize public opinion and stakeholders on the growing links between education and the economic situation. In particular, as a sensitive reforming technocrat, he also approached the Association for the Development of Industry in Southern Italy (Svimez) and Ministry of Education (Mpi) offices to try to introduce school planning methods in Italy. He was the Italian representative at UNESCO and, on behalf of this organization, he carried out important study missions in Colombia and China and above all played an important role in the design of the Spanish law on education reform of 1970. He also had the opportunity to play a critical role in the Italian debate on the de-scholarization theses proposed by Ivan Illich, which met with great success in Italy, particularly in Catholic circles, arguing that the social division of labour, and therefore the professionalization of teaching, was an unavoidable characteristic of a modern industrial society.

Gozzer's works of this period were published by the Italian publisher Armando, part of the Catholic and liberal milieu which opposed the 1968 reform culture and what they considered the growing submission of the Christian democratic party-led governments to the influence of the leftist political forces, in particular the communist party (Salviati 2009; Zizioli 2011; Pomante and Sani 2013).

On recalling the role played by the publishing house Armando, in an interview from 1997, the same Gozzer defined it as «a place of many comings and goings, but where you met the best brains who had not surrendered to the left-wing climate or the culture of renunciation disguised as a more or less historic compromise» (Antonelli and Arcaini 1997, p. 151).

These orientations developed in circles close to the journalist Indro Montanelli and, on issues specifically concerning schools, around authors such as Vittoria Ronchey, who developed a detailed controversy against those who considered the traditionally centrist parties as succumbing to a "culture of renunciation" (Orlando 1976; Matteucci 1976) to what they considered the growing communist hegemony (Schirripa 2020, forthcoming). These same sensitivities were also significant in key liberal diplomatic circles, which in the same period moved away from Christian democrat politicians with whom they had worked at length, such as Aldo Moro (Gaia 2020).

There is often a highly comparative approach to the political discourse about education in Italy in the Seventies thanks to an important event: the famous Frascati conference of 1970 (*Nuovi indirizzi* 1970). Considered the beginning of the secondary school reform project, it was actually a convention of comparative education organized thanks to the Italian representative at the OECD Centre for Educational Research and Innovation (Ceri), Aldo Visalberghi (Corsini 2018). The main report was presented by Stuart Maclure of the *Times Educational Supplement* (Maclure 2011). This conference is generally associated with the name of the political speaker MP Oddo Biasini, a relatively secondary politician at that time, undersecretary of public education responsible for secondary education, with a solid background as a teacher and then principal. That the conference is perceived as so significant is certainly linked to the words of minister Misasi, who seemed to lean towards a mixture of a comprehensive school reform and a relative *descholarization* of its *professionalizing* function,

perhaps it is necessary to imagine that [a teacher's] definitive "specialization" does not take place inside the school but outside the school, assuming a different perspective on issues such as apprenticeships, access to jobs, professional structures at various levels; it will be possible to distinguish the specific activity of professional training from school preparation (*Nuovi indirizzi* 1970, 14)<sup>2</sup>.

The English scholar, also an authoritative historian and expert of English schools, was aware of the past events and contemporary issues of the Italian school system and hence could predict the political difficulties which the reform would encounter.

One of the main features of the Italian situation is the lack of broad political convergence regarding school reform. A clear school reform policy requires strong political leadership which in turn depends on the clarity of social objectives. Under the present conditions, with governments based on the coalition of political groups and interests, a frank education reform policy is more likely to divide than to unify. And the long-term initiatives it requires - and which could imply a fine-tuning of relations between the church and the State - can only have positive effects on the basis of a broad identity of views. Now, ultimately, education reform is a political responsibility; without the push of a determined political will, in a

<sup>2</sup> Original text: «Forse è necessario immaginare che la definitiva specializzazione non avvenga nella scuola ma fuori dalla scuola, assumendo una diversa prospettiva su questioni come apprendistato, accesso all'impiego, articolazione delle professioni ai vari livelli; sarà possibile distinguere le specifiche attività di formazione professionale dalla formazione scolastica».

democratic society, changes in school systems and structures will only be slow (*Nuovi indirizzi* 1970, 18)<sup>3</sup>.

His prediction was very clear because

given the widely held opinion among the most advanced scholars that teachers themselves are a conservative force and one of the obstacles to change, the practical and theoretical participation and involvement of teachers in the reform and its implementation will certainly be difficult, but likely to constitute a key point of innovation (*Nuovi indirizzi* 1970, 39)<sup>4</sup>.

The awareness that teachers tend to hinder or at least slow down any school reform is still part of the most recent and detailed academic pedagogical considerations in Italy (Baldacci 2019, 45). Nevertheless, it is also present in the authoritative views of the international educational discourse (Schleicher 2018). The Italian school system at that time was comparatively very inclusive at middle school level, while at secondary level it was highly channelled and hierarchical. In any case, the long-term effect of the strong growth of the system was democratization and an overcoming of the gender gap (Cappa 2015; OECD 2020).

A volume of Gozzer's published in 1975 offers an extensive review of international documents on education and various Italian publications qualifying, sometimes a little force ably in formal terms, as national reports (Gozzer 1975). In the first chapter of the document titled *Il rapporto di Frascati* (Frascati Report), it is possible to grasp a first example of Gozzer's rhetorical method which aims to use comparative discourse in order to delegitimize the reforms. Writings which are now considered classics of sociology, such as the works by Marzio Barbagli on intellectual unemployment and

<sup>3</sup> Original text: «Una delle caratteristiche principali della situazione italiana è la mancanza di una larga convergenza politica riguardo alla riforma della scuola. Una chiara politica di riforma della scuola richiede una forte guida politica che a sua volta dipende dalla chiarezza degli obiettivi sociali. Nelle presenti condizioni, con governi fondati sulla coalizione di gruppi e interessi politici, una franca riforma dell'istruzione ha più probabilità di dividere che di unificare. E le iniziative di lungo periodo che essa richiede - e che potrebbero certamente implicare una messa a punto delle relazioni tra Chiesa e Stato - potranno avere effetti positivi soltanto in base a una larga identità di vedute. Ora, in ultima analisi, la riforma dell'istruzione è una responsabilità politica; senza la spinta di una decisa volontà politica, in una società democratica, i cambiamenti nei sistemi e nelle strutture della scuola non potranno che essere lenti».

<sup>4</sup> Original text: «Data l'opinione ampiamente diffusa presso gli studiosi più avanzati che gli insegnanti stessi sono una forza conservatrice e uno degli ostacoli per il cambiamento, la partecipazione e il coinvolgimento degli insegnanti alla preparazione pratica e teorica della riforma e della sua esecuzione sarà certamente difficile, ma tale da costituire probabilmente un punto chiave della tecnica dell'innovazione».

the Italian school system (Barbagli 1974/1982) and his anthologies of the sociology of education (Barbagli 1972/1978), were quoted as radical sociological views.

What Gozzer targeted even before the reformist optimism is to be explicitly considered the anthropological optimism behind any reform programme,

the attitudes of the “operators”, that is, those who manage the educational systems, are conditioned by different perspectives, which are difficult to alter. A man of the church, cardinal Michele Pellegrino, while speaking of the Council to the Danish journalist Emmanuel Rudbeck, affirmed that, “The Council demands a change of radical mentalities, which is not easy for us with such a different educational background: we can say that this change is difficult for anyone over forty.” The same argument applies, and perhaps even more so, in the field of teachers: one can say what one wants but they have been trained as “scholars of a discipline” that they somehow transmit to others. They cannot conceive a global pedagogical vision given their type of educational training, nor, even if they had one, could they apply it to the type of institution in which they operate and the types of services that are required of them (Gozzer 1975, 116–17)<sup>5</sup>.

The classical elitist school model became a sort of “force majeure” behind the possible political decisions, arousing a sort of conservative populism; the pedagogical version of the silent majority embodied in public opinion that had its eponymous hero in the person of Indro Montanelli (Orsina 2015; Ginsborg 1990, 375). These were also aspects that Barbagli had denounced as “vestals of the middle class” (Barbagli 1969), namely teachers linked to the values of a conservative and agrarian culture. Furthermore, the connection between opposition to church reform and opposition to school reform must be underlined; something like Ivan Illich’s ideas in reverse.

Gozzer pays special attention to events in the functioning of schools (Gozzer 1980), reformed by the so-called *Decreti delegati* (Delegated decrees). Adopted in 1974, they were a combination of the reforms, movements and politics that had developed in those years.

<sup>5</sup> Original text: «Gli atteggiamenti degli “operatori” cioè di coloro che gestiscono i sistemi formativi, sono condizionati da prospettive diverse, le quali non possono essere facilmente modificate. Un uomo di Chiesa, il cardinale Michele Pellegrino, parlando del Concilio in un’intervista al giornalista danese Emmanuel Rudbeck, affermò che “Il Concilio chiede un radicale cambio di mentalità radicali, non facili per noi che abbiamo ricevuto una formazione tanto diversa; si può dire che questo cambiamento è difficile per coloro che abbiano più di quarant’anni”. Lo stesso argomento vale, e forse a maggior ragione, nel campo degli insegnanti: si può dire quello che si vuole ma essi sono stati formati come “cultori di una disciplina” che, in qualche modo, trasmettono ad altri. Una visione pedagogica globale essi non possono averla, dato il loro tipo di formazione, né potrebbero, avendola, applicarla al tipo di istituzione in cui operano e ai tipi di prestazione che loro sono richiesti».

Referring to the discourse by Cascioli (Cascioli 1980), which was based on Social Investments Study Centre (Censis) reports, Gozzer emphasized, with reference to the crisis in participation, that this was a reaction to an excess of expectations, but also that there was still a broad, unspoken potential.

The conclusion takes on the tones of a highly politicized philosophy of history:

The explosive mixture that threatened to completely blow up the scholastic powder keg is therefore in approximately equal parts constituted by the “reactionary” attitude, connected to marxist and socio-utopian populism (the rejection of modernization) and, on the opposite side, the excess of modernization, that is, the introduction of the mixture of the most advanced (and often utopian-futuristic) recipes proposed by socio-scholastic engineering (Gozzer 1980, 126-7)<sup>6</sup>.

The so-called *distretto scolastico* (school district), the local body, nominally equivalent to a local education authority, was in fact the most innovative element in this mix, proposed as a substitute for the school’s desired or actual self-government. It should be noted, however, that much of the debate was focused on the school district (Codignola 1977). For example, the essay by father Ernesto Balducci (Balducci 1974; Paiano 2014) – a Tuscan Piarist and founder of the journal *Testimonianze* – is a dense and thought-provoking contribution with significant references to Althusser’s essay on ideological state apparatuses (Althusser 1970), reflecting on how the school system as a whole could escape the public-private dilemma (Gaudio 2011; Pazzaglia 2011) and the role of bourgeois state apparatus. Balducci was a major exponent of progressive Catholic culture, which in those years seemed to have abandoned the old “collaboration” (in Italian defined by the word *collateralismo*) between the church and christian democratic party and was now irreversibly close to Italian communism (Gerd-Rainer Horn 2001). It is here that the origins and more distant inspirations can be found which led to the laws on the autonomy of schools (Barzanò Grimaldi 2013) and the law on “school parity” (Malizia Ciatelli 2008) towards the end of the Twentieth century.

In 1981, Gozzer offers a contribution in which he discusses the school councils created by the *Decreti dele-*

<sup>6</sup> Original text: «La miscela esplosiva che ha rischiato di far saltare la santabarbara scolastica è dunque in parti approssimativamente uguali costituita dall’atteggiamento “retrivo”, collegato al populismo di matrice marxista e socio-utopistica (il rifiuto della modernizzazione) e, sul versante opposto, dall’eccesso di modernizzazione, e cioè l’immissione nella miscela delle ricette più avanzate (e spesso utopistico-avveniristiche) proposte dall’ingegneria socio-scolastica».

*gati* of 1974 at a meeting of the Council of Europe in the autumn of 1978. In it he presents a report which makes particular reference to the events of the recent school collegial body reforms.

These councils (*consigli*) go much further than what could be called “opening the school towards the family”, as they provide for forms of presence, participation and co-responsibility in the direction and control of the school system by a multiplicity of social forces (political and cultural associations, trade unions, entrepreneurs, etc.). These largely exceed the simple and traditional school-family dimension, outlining profound innovations that involve the very way of thinking about the tasks and purposes of educational structures (Gozzer 1981, 137)<sup>7</sup>.

Inevitably the discussion did not only deal with events of school policy.

The “Italian” case, in this sense, is rather more anomalous than characteristic: countries with traditional open democratic representative systems have not experienced similar advanced and complex systems of the participation and entry into schools of external social realities (Gozzer 1981, 137–138)<sup>8</sup>.

The exit of Italy from the liberal democracy that the Gozzer feared was also theorized and desired in those years by authoritative exponents of the Italian communist party, for example in the well-known essay by Pietro Ingrao, *Masse e potere* (Ingrao 1977). What Ingrao saw as an omen, for the educator from Trento became a risk to prevent because,

the impression of the writer of this report is that the “Italian way to participatory management” in schools does not represent the continuance of a long and variously organized effort to make the family component “collaborate” with teachers. Instead, it is the transferral, to a not always decipherable conglomerate of social forces, of tasks once grouped together under State administrative responsibility and control (Gozzer 1981, 139)<sup>9</sup>.

<sup>7</sup> Original text: «Tali organismi vanno molto più in là di quella che si potrebbe chiamare “apertura della scuola nei confronti della famiglia”, in quanto prevedono forme di presenza, partecipazione e corresponsabilità nella direzione e nel controllo del sistema scolastico da parte di una molteplicità di forze sociali (associazioni politiche e culturali, sindacati, imprenditori, ecc.) che supera largamente al semplice e tradizionale dimensione scolastico-familiare, profilando innovazioni profonde che coinvolgono lo stesso modo di concepire compiti e finalità delle strutture formative».

<sup>8</sup> Original text: «Il caso “Italia”, in questo senso, è piuttosto anomalo che caratteristico: non consta che fino a questo momento, nei paesi a tradizionale regime democratico rappresentativo, siano stati realizzati e introdotti sistemi tanto avanzati e complessi di partecipazione e di ingresso nella scuola di realtà sociali esterne».

<sup>9</sup> Original text: «L'impressione dell'estensore del presente rapporto è che

Although Gozzer had served as a ministerial official for many years, he formally remained and still considered himself a secondary school principal (Gozzer 1971).

Gozzer showed once again that he was aware of the arguments in radical criticism of the institutions, especially by those who considered schools an institution, but he derived the opposite value judgement; when critics put forward a “scandalous” revelation, the Italian scholar affirmed that there could be no democratic school and that this was a good or at least inevitable thing.

As I have already shown in earlier studies (Gaudio 2018), Gozzer had been one of the many voices in the debate on the theses of Illich, whom he had also known personally at the time of the Council, when the then priest and intellectual was in Rome acting as an expert advisor, following cardinal Suenens (Bruno Joffre Zaldivar 2017; Kaller-Dietrich 2007; Paquot 2011; Illich and Sermoniti 2015).

The “common sense” conclusion was that inaction is a virtue. The analysis of the 1968 movement proposed by Gozzer referred to some essays by Domenico Settembrini, a liberal scholar from Pisa who interpreted it as an anti-modern uprising. Behind Gozzer’s highest declared inspiration was probably the philosopher Ugo Spirito, one of the main disciples of Giovanni Gentile in Roman academic circles and probably also of the theses of Augusto Del Noce, who denied the theological origins of the alleged collapse of Catholic (Italian) culture in the face of marxism.

It must be stressed that Gozzer questioned the entire sociological discourse on the school as a “power structure”. However, he was probably taking aim at the political interpretation of the conflict concerning the school as a power, which could be read in a functionalist light or censured from an anarchist and moralizing point of view. Such a sociological view of education was particularly successful in Italy thanks to the writings of Marzio Barbagli. The Italian case of the halt in the reform of secondary education was attributed to a global reform crisis, to which some of the interventions of Husén referred.

In addition to the volume under study, there was a two-author volume (Gozzer and Valitutti 1978) which examined the reform of secondary education, at the time considered absurd. Salvatore Valitutti (Palladino 2013)

la “via italiana alla gestione partecipativa” nella scuola non rappresenti la continuità di un lungo e variamente organizzato sforzo di far “collaborare” la componente familiare con quella insegnante, ma piuttosto il trasferimento, ad un conglomerato non sempre decifrabile, di forze scolastiche di compiti un tempo accorpati sotto al responsabilità e il controllo amministrativo-statale».

was a senior official in the public education system and at that time a respected representative of political liberalism as well as the embodiment of the continuity of the State in educational matters. He was one of the most authoritative advocates of the secondary education system that went back to the Gentile reform. Gozzer was the author of the last chapter on secondary education systems in different countries (Great Britain, France, Holland, Denmark, Soviet Union, German Democratic Republic, Poland, Romania, and Hungary), referring mainly to the works of Edmund King (Callegari 2020). The comparative description was used as evidence for a political thesis:

*No country in the world (except for the United States, which presents an anomalous model that is difficult to relate to that of other countries) has accepted the principle of the “all-inclusive unitary” school in the secondary system; even where it has been realized (often in fairly recent times), the unity stops at the threshold of compulsory schooling, at the ages of 14, 15 or 16, depending on the respective legal systems (Gozzer and Valitutti, 1978, 111)<sup>10</sup>.*

A similar comparative argument was put forward by Dino Pieraccioni in 1976 in the columns of the authoritative moderate liberal journal *Nuova Antologia* (Pieraccioni 1976; Ferrone and Scarlino 2015).

Italy’s alleged weakness became the justification for the impossibility of the reform, as emerges from the following lines:

How can we think that a system such as the constitutionally weak Italian one, debilitated by ten years of internal dissolution, can make a leap that no country has managed to realize (or has even hypothesized), is a question we leave the Byzantine theologians of our ambitious “plans” for secondary school reform to answer (Gozzer and Valitutti 1978, 134)<sup>11</sup>.

Gozzer himself, incidentally, remained a defender of the 1962 reform and also of its continuation and deepening, implemented with the secondary school pro-

grammes of 1979 and sanctioning the definitive abolition of Latin as an independent discipline. The reform remained informally part of the academic and ministerial establishment. In 1979 he also cited and anthologized the authors who were part of this kind of expanded establishment, who included not only “technicians” of school evaluation, generally defined as leftist, such as Mario Gattullo and Roberto Maragliano, but also academics of great prestige close to the communist party, such as Tullio De Mauro (Gozzer 1979).

In relation to De Certeau, Gozzer’s text began with a questionnaire-based sociological survey of primary school teachers, stressing the tension between the school’s cognitive and social function and claiming that it was more appropriate to promote the former (Gozzer 1976, 10).

The fact is that a clear choice is needed: do we want to identify the function of teacher by its socializing or cognitive aspect? However, it must be clear that the socializing choice necessarily requires a precise model of values; unthinkable in a multiple or even conflicting society like the present, divided into many choices of values and behaviours. The socializing choice, more or less cautiously, postulates a *total State* (I do not mean totalitarian), be it “christian” (in the medieval sense), bourgeois, collectivist or anything else. The cognitive choice is professionally more authentic and liberating; but it requires a professional ability that current generations of teachers are far from possessing (Gozzer 1976, 10)<sup>12</sup>.

Once again, the teacher from Trento was well informed as to the authoritative voices of the global public speech, but drew quite disconcerting conclusions

The school, De Certeau is right, is no longer the “centre of distribution of orthodoxy in matters of social practice”; at best it can be the meeting point (rather than friction point, I would say) of conflicting and contradictory cultural models; but it cannot only be considered the scapegoat for contradictions that society itself cannot heal (Gozzer 1976, 11)<sup>13</sup>.

<sup>10</sup> Original text: «Nessun paese al mondo (fatta eccezione per gli Stati Uniti, che presentano un modello anomalo difficilmente rapportabile a quello degli altri Paesi) ha accettato o introdotto il principio della scuola “unitaria omnicomprensiva” nel sistema secondario; anche dove essa è stata realizzata (spesso in tempi abbastanza recenti), l’unità si arresta alle soglie della scolarità obbligatoria, ai 14, 15 o 16 anni, a seconda dei rispettivi ordinamenti».

<sup>11</sup> Original text: «Come si possa pensare che un sistema quale quello italiano costituzionalmente debole e dilaniato da dieci anni di dissoluzione interna, possa fare un salto che nessun Paese è riuscito a fare (o non ha neppure ipotizzato), è una domanda che lasciamo per una risposta dei teologi bizantini delle nostre ambiziose “progettazioni” di riforma della scuola secondaria».

<sup>12</sup> Original text: «Il fatto è questo, che occorre una scelta precisa: si vuole identificare la funzione dell’insegnante nell’aspetto socializzante o in quello cognitivo? Deve esser chiaro però che la scelta socializzante esige necessariamente un modello di valori preciso; improponibile in una società come l’attuale, molteplice o addirittura conflittualmente divaricata in molte scelte di valori e di comportamenti, La scelta socializzante, più o meno avvertitamente, postula uno *Stato totale* (non dico totalitario) sia esso “cristiano” (nel senso medievale), borghese, collettivista o altro. La scelta cognitiva è professionalmente più autentica e liberatrice, ma esige una capacità professionale che le generazioni attuali di insegnanti sono lungi dal possedere».

<sup>13</sup> Original text: «La scuola, ha ragione De Certeau, non è più il centro “distributore dell’ortodossia in materia di pratica sociale”; al massimo può essere il punto di incontro (direi meglio di frizione) di modelli cul-

The alleged impossibility of the socialization function laid the foundation for this relative de-scholarization which would have marked a progressive shift of the implicit and explicit curriculum from the State to the market, the prophets and mentors of which were those international documents so dear to Gozzer (Gaudio 2016; Malizia 2019; Gaudio 2020). It remains to be seen in what ways views such as those advocated by Gozzer contributed to the halt in secondary education reform projects, at least until the end of the so-called First Republic, but this will be clarified through further research.

#### SELECTED REFERENCES

##### Sources

- Althusser, Louis. 1970. *Ideology and Ideological State Apparatuses (Notes towards an Investigation)*. «<https://www.marxists.org/reference/archive/althusser/1970/ideology.htm>». Accessed March 31, 2020.
- Balducci, Ernesto. 1974. "Scuola cattolica e distretto scolastico." *Testimonianze* 167: 442–476.
- Barbagli, Marzio (ed.). 1972. *Scuola potere e ideologia*. Bologna: Il Mulino.
- Barbagli, Marzio. 1974. *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia*. Bologna: Il Mulino (Eng. trans. 1982. *Educating for unemployment. Politics, labour markets and the school system 1859–1973*. New York: Columbia University Press, 1982).
- Barbagli, Marzio (ed.). 1978. *Istruzione, legittimazione e conflitto*. Bologna: Il Mulino.
- Barbagli, Marzio, and Marcello Dei. 1969. *Le vestali della classe media: ricerca sociologica sugli insegnanti*. Bologna: Il Mulino.
- Cascioli, Piero. 1980. *Il distretto scolastico: proposte operative*. Brescia: La Scuola.
- Codignola, Tristano. 1977. *Il distretto scolastico*. Firenze: La Nuova Italia.
- Gozzer, Giovanni. 1964. *I cattolici e la scuola*. Firenze: Vallecchi.
- Gozzer, Giovanni. 1970. "Programmazione scolastica e sistemi educativi". In *La pedagogia*, edited by Luigi Volpicelli. Vol. II. 323–501. Milano: Vallardi.
- Gozzer, Giovanni. 1971. *Gentile preside*. Fossano: Esperienze.
- Gozzer, Giovanni. 1973. *Rapporto sulla secondaria: la riforma degli istituti secondari superiori nel dibattito politico e culturale dal 1950 al 1973*. Roma: Coines.
- Gozzer, Giovanni. 1975. *Il capitale invisibile: 25 rapporti sull'educazione: 1970–72: la ristrutturazione scolastica, 1973–75: la destrutturazione scolastica*. Roma: Armando.
- Gozzer, Giovanni. 1976. "Prefazione." In *Maestri in Italia: chi sono, cosa pensano, come operano*. Rome: Coines.
- Gozzer, Giovanni, and Salvatore Valitutti. 1978. *La riforma assurda: la scuola secondaria superiore da G. Gentile a M. Di Giesi*, edited by Salvatore Valitutti and Giovanni Gozzer. Roma: Armando.
- Gozzer, Giovanni (ed.). 1979. *I nuovi programmi della scuola media: presentazione e commento*. Firenze: Giunti Marzocco.
- Gozzer, Giovanni. 1980. *Il capitale invisibile: l'epoca dei ripensamenti, 1977–1980*. Roma: Armando.
- Gozzer Giovanni. 1981. *La partecipazione in cammino dal 1910: consigli, collegi, assemblee, comitati nell'iter dei neo-decreti delegati*. Rome: Armando.
- Ingrao, Pietro. 1977. *Masse e potere*. Roma: Editori riuniti (Fr. trans. 1980. *Masses et pouvoir*. Paris: PUF).
- Matteucci, Nicola. 1976. *Dal populismo al compromesso storico*. Roma: Edizioni della voce.
- Nuovi indirizzi dell'istruzione secondaria superiore. Atti dell'incontro di esperti convocato dal Governo italiano in collaborazione con l'OCSE–CERI: (Frascati, Villa Falconieri, 4–8 maggio 1970* Centro Europeo dell'Educazione). Frascati: Tipografica Laziale.
- Orlando, Federico. 1976. *La cultura della resa*. Milano: Edizioni dello scorpione.
- Pieraccioni, Dino. 1976. "Punti fermi sulla scuola." *Nuova Antologia* VIII: 530–542.

##### Critical studies

turali conflittuali e contraddittori; ma non può essere considerata solo come il capro espiatorio di contraddizioni che la società non riesce a sanare».

- Baldacci, Massimo. 2019. *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*. Milano: Franco Angeli.
- Barzanò, Giovanna, and Emiliano Grimaldi. 2013. "Discourses of merit. The hot potato of teacher evaluation in Italy", *Journal of Education Policy* 28/6: 767–791.
- Bottani, Norberto. 1996. "Istruzione e sistemi scolastici. Sociologia", in *Enciclopedia delle scienze sociali*. Roma: Istituto della Enciclopedia Italiana, vol. V: 134–143.
- Brint, Steven. 1998. *Schools and Societies*. Thousand Oaks: Pine Forge Press (It. trans. 2003. *Scuola e società*. Bologna: Il Mulino).
- Bruno, Joffre, Rosa Zaldivar and Jon Igelmo. 2017. *Catholic Education in the Wake of Vatican II*. Toronto: University of Toronto Press.
- Callegari, Carla. 2020. "Il contributo di Edmund King al rinnovamento dell'educazione comparata italiana

- fra gli anni Sessanta e Settanta”, in *Autorità in crisi. Scuola, famiglia, società prima e dopo il '68*, edited by Tiziana Pironi, 413–421. Canterano (Roma): Aracne.
- Cappa, Carlo. 2015. “Italy Transition and Change.” In *Education in the European Union: Pre-2003 Member States*, edited by T. Corner, 201–226. London: Bloomsbury Academic.
- Cappa, Carlo. 2018. “Comparative studies in education in Italy. Heritage and transformation.” *Comparative Education* 54/4: 509–529.
- Caruso, Marcelo. 2019. “The History of Transnational and Comparative Education.” In *Handbook of History of Education*, edited by John L. Rury and Eileen H. Tamura, 568–588. Oxford: Oxford University Press.
- Cellini, Jacopo. 2017. *Universalism and Liberation: Italian Catholic Culture and the Idea of International Community, 1963–1978*. Leuven: Leuven University Press.
- Corsini, Cristiano (ed.). 2018. *Rileggere Visalberghi*. Roma: Nuova Cultura.
- Faggioli, Massimo. 2017. “Vatican II and the governance of the local church: the Diocese of Ferrara, 1959–1976.” In *Catholics in the Vatican II Era: Local Histories of a Global Event*, edited by Kathleen Sprows Cummings, Timothy Matovina, and Robert A. Orsi Cummings, 226–244. Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/9781316493380.012.
- Ferrone, Silvano, and Adalberto Scarlino. 2015. *La scuola tra classicità e modernità. L'insegnamento di un maestro: Dino Pieraccioni*. Firenze: Regione Toscana Consiglio regionale.
- Gaia, Roberto. 2020. *Console in Libia*, edited by Luciano Monzali. Roma: Dante Alighieri.
- Gaudio, Angelo. 2011. “Scuole cattoliche e formazione di base.” In *Cristiani d'Italia. Chiese, Stato e società 1861-2011*, edited by Alberto Melloni, 755–766. Roma: Istituto della Enciclopedia italiana.
- Gaudio, Angelo. 2016. “Sistemi educativi 2. Democratizzazioni”. In *Manuale di Educazione comparata*, edited by Nicola Barbieri, Angelo Gaudio, Giuseppe Zago, 187–207. Brescia: LS La Scuola.
- Gaudio, Angelo. 2018. “Comparative Education Discourse in Italy After WWII: The Case of Giovanni Gozzer.” *Rivista di Storia dell'Educazione* 5/2: 17–28. doi.org/10.4454/rse.v5i2.163.
- Gaudio, Angelo. 2019. L'istruzione secondaria, *Manuale di storia della scuola italiana. Dal Risorgimento al XXI secolo*, edited by Fulvio De Giorgi, Angelo Gaudio, Fabio Pruneri. Brescia: Scholé.
- Gaudio, Angelo. 2020. “La valutazione nel gioco degli specchi comparativi.” *Scholé. Rivista di educazione e studi culturali* 1: 11–26.
- Gerd-Rainer, Horn. 2001. *Left Catholicism: Catholics and Society at the Point of Liberation in Western Europe, 1943–1955*, coedited with Emmanuel Gerard. Leuven: Leuven University Press.
- Ginsborg, Paul. 1990. *A History of Contemporary Italy: Society and Politics, 1943–1988*. London: Penguin Books.
- Illich, Ivan, and Vittorio Sermoni. 2015. *La cospirazione cristiana nella tirannia della scienza e della tecnica*. Firenze: Libreria editrice fiorentina.
- Kaller-Dietrich, Martina. 2007. *Ivan Illich (1926–2002). Sein Leben, sein Denken*, Weitra: Verlag Bibliothek der Provinz, Edition Seidengass (It. trans. 2011. *Vita di Ivan Illich: il pensatore del Novecento più necessario e attuale*. Rome: Edizioni dell'Asino).
- Lemke Duque Carl Antonius, Gasimov, Zaur. 2015. “Transfer & Translation: Outlines of a Logical Constitutive Model of Cultural Transfer”. *Comparativ. Zeitschrift für Globalgeschichte und vergleichende Gesellschaftsforschung* 25/2: 7–16.
- Maclure Stuart [Obituary]. 2011. <https://www.tes.com/news/obituary-stuart-maclure-1926-2011>.
- Malizia, Guglielmo. 2019. *Politiche educative di istruzione e di formazione. Tra descolarizzazione e ricolonizzazione. La dimensione internazionale*. Milano: Franco Angeli.
- Malizia, Guglielmo, and Sergio Ciatelli. 2011. *Catholic School under Scrutiny: Ten Years of Research in Italy (1998–2008)*. Bern: Peter Lang.
- Orsina, Giovanni. 2015. “Liberalism and liberals.” In *Oxford handbook of Italian politics*, edited by Erik Jones and Gianfranco Pasquino. Oxford: Oxford University Press.
- OECD 2020, In «<https://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?primaryCountry=ITA>». Accessed March 31, 2020.
- Paiano, Maria. 2014. “Balducci Ernesto”, [http://www.trecani.it/enciclopedia/ernesto-balducci\\_\(Dizionario-Biografico\)](http://www.trecani.it/enciclopedia/ernesto-balducci_(Dizionario-Biografico)). Accessed March 31, 2020.
- Palladino, Florindo. 2013. “Valitutti Salvatore.” In *Dizionario biografico dell'educazione 1800–2000*, edited by Giorgio Chiosso and Roberto Sani, Vol. II: 621–622. Milano: Bibliografica.
- Paquot, Thierry. 2011. “Ivan Illich: politique de l'amitié”. *Mouvements* 4/68: 48–58.
- Pazzaglia Luciano. 2011. “I cattolici e la scuola pubblica tra conflitti e partecipazione”. In *Cristiani d'Italia. Chiese, Stato e società 1861–2011*, edited by Alberto Melloni, 685–700. Roma: Istituto della Enciclopedia Italiana.
- Pomante, Luigiaurelio, and Roberto Sani. 2013. “Armando Armando.” In *Dizionario biografico dell'educazione*

- 1800–2000, edited by Giorgio Chiosso and Roberto Sani, Vol. I: 63–64. Milano: Bibliografica.
- Salviati, Carla Ida. 2009. *Una battaglia per la scuola Armando Armando e il «Servizio Informazioni AVIO»*. Roma: Nuove edizioni romane.
- Schleicher, Andreas. 2018. *World Class. How to Build a 21<sup>st</sup> Century School System. Strong Performers and Successful Reformers in Education*. Paris: OECD Publishing (It. trans. 2020. *Una scuola di prima classe. Come costruire un sistema scolastico per il XXI secolo*. Bologna: Il Mulino).
- Schirripa, Vincenzo. 2020. *La narrativa della scuola disfatta e un suo antecedente del 1975: Figlioli miei, marxisti immaginari*, conference *Scuole e Maestri nel Mezzogiorno d'Italia tra Ottocento e Novecento*. In *Scuole e Maestri nel Mezzogiorno d'Italia tra Ottocento e Novecento. Sguardi, problemi e nuovi percorsi di ricerca*, edited by Dario De Salvo and Caterina Sindoni, Lecce-Rovato: Pensa Multimedia.
- Todaro, Letterio. 2020. “Comparazione, problematicità ideologiche e strategie formative. Uno sguardo sulla dialettica inquieta degli anni Settanta”. In *Tranferencia, transnationalization y transformación de las políticas educativas (1945-2018)*, edited by Mariano González-Delgado, Manuel Ferraz Lorenzo, and Christian Machado-Trujillo, 317-328. Cabrerizos, Salamanca: Fahrenhouse.
- Zizioli, Elena. 2011. *Armando Armando un pedagista editore*. Roma: Anicia.





**Citation:** Fernando Bellelli (2021) Furio De Giorgi, *La rivoluzione transpolitica. Il '68 e il post-'68 in Italia*. *Rivista di Storia dell'Educazione* 8(1): 71-73. doi: 10.36253/rse-10908

**Received:** May 22, 2021

**Accepted:** May 25, 2021

**Published:** July 5, 2021

**Copyright:** ©2021 Fernando Bellelli. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/rse>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

**Data Availability Statement:** All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

**Competing Interests:** The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

**Editor:** Pietro Causarano, Università di Firenze.

Recensione

## Furio De Giorgi, *La rivoluzione transpolitica. Il '68 e il post-'68 in Italia*

Roma, Viella, 2020, pp. 436

FERNANDO BELLELLI

Università di Modena e Reggio Emilia  
E-mail: [fernandobellelli@gmail.com](mailto:fernandobellelli@gmail.com)

Come afferma lo stesso Autore il volume qui presentato è e nello stesso tempo non è un libro sul '68. Lo è in quanto la materia di questa ricerca è il '68 e il post-'68, analizzati e percorsi in prospettiva storico-educativa, e non lo è in quanto la forma di questa materia è il cardine interpretativo della rivoluzione transpolitica in quanto categoria ermeneutica individuata come «un più generale fenomeno storico che li ricomprende» (p. 11). Che cosa De Giorgi intenda per rivoluzione transpolitica è chiarito fin dall'inizio e viene progressivamente delineato nel corso di svolgimento della monografia. Gli autori di riferimento di cui l'autore si è avvalso per la categorizzazione del transpolitico sono H. Arendt e A. Ardigò, pensatori di costellazioni differenti i cui approcci di ricerca vengono fatti sinfonicamente risuonare sulla forma della materia dell'argomento qui trattato. Un libro da leggere e rileggere, quindi, e che ad ogni rilettura dispiega nuove ricomprensioni e approfondimenti, stimola ulteriori connessioni tra gli argomenti e suscita collegamenti con altri argomenti che non sono direttamente oggetto del volume. Eppure da questo volume questi altri argomenti ricevono piste di lettura accattivanti e originali, come, emblematicamente, la storia della spiritualità e, in essa, la spiritualità italiana, che ha in Paolo VI uno dei suoi massimi vertici, non senza il riferimento, come una sorta di “basso continuo”, a don Lorenzo Milani, a sua volta avente – per ciò che riguarda la storia della scuola – uno dei suoi “contrappunti” in Franco Fortini, senza che si lasci sullo sfondo dei temi complessivi Pier Paolo Pasolini e la sua, come sempre, originale, complessa e non incasellabile de-sacralizzazione.

A proposito del '68 e dei suoi piani interpretativi ne sono correntemente utilizzati fondamentalmente due: quello “pre-politico”, in virtù del quale il '68 è stato decifrato come una “rivoluzione culturale e antropologica” e quello “politico”, in base al quale il '68 risulterebbe essere sostanzialmente una rivoluzione in scacco e/o fallita e/o incompiuta. De Giorgi offre l'argomentazione ponderata e convincente della possibilità di un terzo piano interpretativo, appunto quello “transpolitico”, mostrando con esaustiva completezza che tale aspetto è centrale e costitutivo del '68 e del post-'68. Tale aspetto è illu-

strato come pertinente in quanto «non alternativo, ma integrativo, dei due precedenti». In virtù di esso si riesce a restituire il '68 come una «riforma-rivoluzione ideale (cioè intellettuale e morale), permanente o, almeno, di lungo periodo» (p. 49).

Cinque sono i capitoli in cui è composta la monografia. Nel primo vengono offerti in maniera approfondita e ragionata i criteri che hanno ispirato e guidato la ricerca storico-culturale sul '68 e il post-'68 con la delimitazione circostanziata e motivata della chiave ermeneutica della categoria del trans-politico, non senza un cenno a Ratzinger (p. 56), laddove si restituiscono i riferimenti che hanno riconosciuto nel '68 un evento di cambiamento di portata epocale. Tale operazione viene condotta con un'analisi storico-culturale dell'educazione, che deve fare anzitutto della ricerca storica e storiografica delle e sulle fonti, il più completa possibile, il proprio punto di forza metodologico. A titolo esemplificativo si rimanda alla nota bibliografica delle pagine 63-66, nelle ultime due delle quali sono riportate le citazioni di studi sull'argomento più recenti a carattere locale.

Nel secondo capitolo si entra *in medias res* sui temi cruciali dell'autorità-autoritarismo, della libertà e della parola, con uno sguardo culturale sul '68 e il post-'68 in Italia che, in ogni caso, mira anche a contestualizzarlo nell'ambiente europeo e internazionale, con una ragionata e puntuale dovizia di restituzione delle fonti documentative, reperite ed illustrate con completezza.

Nel terzo capitolo ci si addentra nel cuore dell'analisi del '68, con la cifra sintetica delle tre T "a gerundio": "tremando, tramando, tremendo". Funge da architrave portante la descrizione dell'antropologia pedagogico-culturale (o, con altro paradigma, socio-psico-pedagogica) dei quattro '68: il '68 esistenziale; il '68 ideologico; il '68 ecclesiale; il '68 operaio. L'analisi individuale di ciascuno dei quattro '68 non trascura le ragioni storico-culturali della necessità e della possibilità, sul piano teorico, dell'interazione di ciascuno di essi, anzi evidenzia anche le ragioni della pertinenza di questa interazione, che però non si è storicamente verificata, e che sono ricavabili anche dall'interno di ognuno dei quattro '68. Sul piano pratico De Giorgi determina i motivi per i quali di fatto la coesione tra i quattro '68 non si è sempre concretizzata, motivi non solo interni, ma anche esterni. Proprio questo argomento viene affrontato con dovizia di particolari nel capitolo quarto.

A fronte dei veri cambiamenti storici che sono stati acquisiti nel '68, i quali sono stati particolarmente significativi in ambito scolastico e per quello che riguarda l'istruzione, nel penultimo capitolo sono scandagliati i processi politico-parlamentari che si sono misurati con le istanze del '68 e del post-'68, dimostrando la loro

consistente fatica a coglierne – al di là e oltre e dentro alle sue quattro magmatiche configurazioni e alla loro incandescente interazione, di fatto anche confluita in forme di lotta armata e di violenza organizzata pure con modalità terroristiche e, in ogni caso, storicamente fallita – la dimensione transpolitica. Con precisa e sintetica capacità di selezionare i documenti "sentinella" sull'argomento, l'A. scandaglia e sottopone al lettore testi formali e informali i quali ci restituiscono contenuti, modalità, strategie e dinamiche delle attività istituzionali che si sono misurate con e tra i quattro fluttuanti filoni del '68 e gli organi della democrazia e della società civile.

Il quinto capitolo si inoltra specificatamente nel post-'68 e, fornendo le coordinate della concezione storico-culturale-educativa del transpolitico, riprende il riferimento a Papa Montini e a tutti i vari *focus* su autori ed elementi afferenti all'argomento già effettuati nei capitoli precedenti. Al di là della specifica configurazione del post-'68 come "binario morto", destinato al tramonto in quanto incentrato sull'operaismo superato dall'avvento dell'età post-industriale e della interpretazione del post-'68 come esperienza individuale, l'A. risponde alla domanda se il post-'68 sia stato «solo questa deriva etica, tra reducismi settari e neoretoriche mercatiste» (p. 341), affermando che i più importanti percorsi storici del post-'68 sono: a) quello dell'obiezione di coscienza alla tecnocrazia e b) quello della originale modulazione del rapporto tra utopia e profezia. Tale rapporto consiste, tra l'altro, nella ripresa di una riflessione di Massimo Cacciari sull'argomento dell'interazione tra di esse come di tensione permanente e irriducibile, rispetto alla quale sono da riprendere le parole dell'A.: «Naturalmente queste considerazioni di Cacciari sporgono sul presente e sul futuro. Mi è sembrato opportuno, tuttavia, richiamarle, perché segnano l'orizzonte di significatività dei processi storici che stiamo studiando e ne indicano, in qualche modo, l'attualità. Ma è chiaro che, per lo storico, rimangono fuori dal proprio campo visivo e sono perciò formulabili, al limite, come domanda di senso nell'orizzonte dell'aspettativa. Come diceva Prodi: "A questo punto lo storico deve terminare con un punto interrogativo"» (p. 346). Sulla base di tali risultati viene offerto uno spunto per una diversa *Italian Theory*, avente nei tre poli del pensiero di Enzo Paci – quali la sua «fenomenologia post-husserliana, un marxismo vivo e una qualche luce religiosa» (p. 352) – importanti elementi per elaborare la chiave interpretativa del post-'68. Esso in queste pagine viene ricompreso in profondità e angolazioni nuove rispetto a quanto prodotto finora dalla critica in materia. Si segnala anche l'attenzione alla componente del femminismo, che l'A. è consapevole di trattare inevitabilmente da un punto di vista maschile. Le ultime pagine

si concentrano sui frutti principali del '68 e del post-'68 quali i temi etici e post-conciliari “testimoniali-paradossali” (apertamente in senso manciniano) della pace e della giustizia solidale (p. 396).

È a proposito di questi temi che è riscontrabile la “firma nascosta” dell'A., a p. 358: «Potremmo forse vedere un dittico storico (e un chiasma teoretico) tra la linea Vico-Croce-Paci e la linea Vico-Rosmini-Mancini. Poco più di uno spunto – è probabile – per una diversa *Italian Theory*, comunque strettamente legata all'esperienza del '68». La non marginale presenza in questa monografia di riferimenti e riflessioni al '68 e post-'68 non solamente religioso-cristiano-cattolico bensì pure nel dettaglio teologico-politico, con un *focus* sulla dimensione della speranza, fanno dell'attenzione al pensiero non solo transpolitico ma anche metapolitico di Rosmini un elemento di sicuro interesse per chi volesse proseguire le ricerche nel solco tracciato da De Giorgi.





**Citation:** Giusy Denaro (2021) Silvano Calvetto, “*Eravamo liberi in un paese distrutto*”. *Formazione e assistenza ai reduci tra il 1945 e il 1947*. *Rivista di Storia dell'Educazione* 8(1): 75-76. doi: 10.36253/rse-10708

**Received:** March 20, 2021

**Accepted:** April 12, 2021

**Published:** July 5, 2021

**Copyright:** © 2021 Giusy Denaro. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/rse>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

**Data Availability Statement:** All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

**Competing Interests:** The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

**Editor:** Pietro Causarano, Università di Firenze.

Recensione

## Silvano Calvetto, “*Eravamo liberi in un paese devastato*”. *Formazione e assistenza ai reduci tra il 1945 e il 1947*

Roma, Anicia, 2020, pp. 184

GIUSY DENARO

Università di Catania

E-mail: [giusy.denaro@unict.it](mailto:giusy.denaro@unict.it)

Se vedi un affamato non dargli del riso: insegnagli a coltivarlo

Tale aforisma, preso in prestito dalla saggezza orientale, ben enuclea il tema di fondo del notevole e intenso excursus di Silvano Calvetto sulle macerie, non solo materiali, del dopoguerra italiano, alle quali lo Stato italiano è chiamato a far fronte negli anni della Ricostruzione.

L'Autore esprime una considerazione “diretta” sull'esistente e lo fa sin dalla scelta del titolo, che cita le *memorie* di Giuliana Benzoni (*La vita ribelle. Memorie di un'aristocratica italiana fra belle époque e repubblica*, Il Mulino, Bologna 1985) con riguardo all'assurda contingenza di una Italia adesso libera, ma che, per evidenti ragioni, è “come fantasma” (p. 19).

Le attese che il Paese risorga, moralmente e materialmente, dalle ceneri della guerra e del Fascismo, sono orientate, già dagli ultimi anni del conflitto, «nel segno di un precoce disincanto» (p. 15), tanto da far intendere che la «restaurazione» sia alle porte, sebbene ovunque si inneggi alla liberazione. Le pagine introduttive del volume forniscono uno sguardo rapido e preliminare, fin su, “ai vertici” del problema: esordiscono con l'analisi lucida e realista di Corrado Alvaro circa le “opache” condizioni della liberazione (p. 11) e si concludono con quella amara e pungente di Carlo Levi ne *L'Orologio*, con oggetto la crisi governativa del '45 (pp. 21-23).

Data la spallata definitiva a colui il quale ha impunemente osato gridare il «colpo di Stato» – è intrigante il modo in cui Levi, nel proprio suggestivo ‘reportage’ letterario, descrive la messa in disparte delle posizioni di Ferruccio Parri: partigiano alla guida di un governo di coalizione costituito dai partiti del Comitato di Liberazione Nazionale –, i successivi governi di unità nazionale si rivelano tanto compositi, disomogenei e contraddittori nei propri intenti programmatici, quanto lo sono le forze in campo, e comunque più interessati alla propria salvaguardia politica che non alla gestione

dell'emergenza sociale. Ad agire da pesante contrappeso nel campo delle politiche assistenziali è, infatti, ancora una volta, l'apparato ecclesiastico (p. 88), la cui antica e consueta opera di "supporto parastatale" costituisce un elemento di continuità in un'Italia che stenta ancora a individuare nei cosiddetti "sevizzi sociali" una funzione pubblica assidua e coerente (pur essendovi una parte d'Italia che incomincia a nutrire, nel '46, a Tremezzo, l'ipotesi di un rinnovamento culturale radicale. Si vedano, al riguardo, i capitoli *terzo* e *quinto* (pp. 65-106, 137-171).

Ciò cui si assiste è, tutt'al più, il riemergere e il riconsolidarsi del vecchio assetto liberale, a riprova del fatto che ad incombere sulle possibilità di una effettiva rinascita del Paese sono ancora «i suoi vizi e la sua atavica incapacità di maturazione» (p. 15): l'impegno delle forze antifasciste a rimuovere ogni ombra di dittatura non basta a far venir meno la storica e persistente dicotomia tra popolo ed *élite*, che continua a perpetuarsi anche e soprattutto attraverso il *doppio*-circuitto dell'istruzione: classica *versus* tecnica e professionale (pp. 13-14); né scompaiono le velleità di una «borghesia improduttiva e parassitaria» (p. 14), che rimarca, specie nel Mezzogiorno, le forme vetuste del sistema feudale. D'altra parte, proprio il terribile approdo al Fascismo, che appare al sopraccitato Alvaro come l'«esito naturale» dell'Italia liberale (p. 12), ha messo allo scoperto un bagaglio di evidenti contraddizioni, figlie, presumibilmente, dello stesso insidioso ed anacronistico "*mos italicus*" che ha già reso tanto lento e incerto il percorso di unificazione nazionale, e che rallenterà ancora per molto l'avanzamento verso forme di autentica democrazia.

Il volume mette in luce, in particolar modo, il vizio culturale, sociale e politico che risiede in una logica assistenzialistica "vecchio stampo", il cui carattere tendenzialmente retorico e moralistico è destinato a permanere nell'Italia neo-repubblicana, seppure non manchino ragguardevoli tentativi di rottura e superamento. Silvano Calvetto riporta alla memoria storica le brevi ma esemplari vicende del Ministero dell'assistenza post-bellica (1945-1947), attorno al quale ruoteranno alcuni tra i maggiori esponenti della pedagogia italiana del secondo Novecento – uno per tutti Lucio Lombardo Radice –, che proprio nella cruda analisi del frangente storico nutrono l'urgenza di un rinnovamento culturale e politico che coinvolga le scienze umane in un realistico programma di riedificazione del tessuto sociale, che la guerra ha stravolto fin dentro i legami famigliari (e non più di quanto abbia fatto il Fascismo con subdole logiche corporative).

Il Ministero sarà straordinariamente vocato ad intercettare e mettere a punto le esperienze, tra le più innovative e significative di democrazia diretta, di solidarismo costruttivo e di organizzazione comunitaria,

che proprio le dure circostanze della Resistenza avevano suscitato e prodotto. Episodi particolarmente eloquenti si erano avuti sin dall'ottobre 1944, quando decine di garibaldini confinati nel campo svizzero di Schwarz-See sperimentarono talune esperienze di formazione, rivelando «quanto ci sarebbe stato da fare, alla fine della guerra, per ricondurre i giovani sulla strada degli studi interrotti o mai cominciati, e quanto ancora in direzione di un rinnovamento democratico dei metodi di insegnamento» (pp. 118-119). Tale esperienza sarà fonte di ispirazione per il Ministero, che si batterà con iniziative di specifico rilievo anche sul piano educativo, scolastico e di formazione professionale, come prova l'intensa e travagliata vicenda dei Convitti-scuola della Rinascita, cui è dedicato il *capitolo quarto* del volume (pp. 107-135).

Esperienze che non avranno futuro, destinate, ancora una volta, a lasciare il posto alla disillusione: quella scaturita dai processi di "normalizzazione" avviati in nome di una assoluta "defascistizzazione", i quali condizioneranno fortemente, e in modo particolarmente rovinoso, la rappresentazione del *reduce* nell'immaginario sociale, e genereranno «addirittura un'ossessione» verso questa singolare categoria di vittime di guerra. L'esperienza del primo dopoguerra aveva dato prova degli esiti disastrosi cui poteva condurre il combattentismo, qualora fosse tramutato in movimento politico e sociale, pertanto era forte il timore che «qualcosa di pericoloso per la democrazia il reduce lo portasse davvero iscritto dentro di sé» (p. 34).

Sono più di un milione gli ex combattenti che rientrano in Italia tra il 1945 e il 1947, rendendo lo Stato palesemente combattuto tra la scelta di adottare misure emergenziali di tipo assistenzialistico, perlopiù rivolte alla loro neutralizzazione politica e cioè al depotenziamento di eventuali componenti eversive, e quella di attuare interventi orientati a una completa e realistica "riabilitazione" alla vita civile. Su di essi il *focus* particolare di Silvano Calvetto (soprattutto nei capitoli *primo* e *secondo*: pp. 25-44, 45-64) che muove dal doppio-registro della narrazione biografica e della analisi storico-critica per raccontarne, con profondo pathos eppure con estrema lucidità interpretativa, il dramma sociale e psicologico scaturito dal senso di anomia, accanto all'irriducibile, e spesso incomunicabile, voglia di riscatto: chiamati a dismettere l'*habitus* di soldato, ad abiurare la fedeltà al Regime e ad integrarsi in modo produttivo nel nuovo *Welfare State*, pesa su di loro la taglia opprimente del "sospetto", l'astio e la discolpa dei commilitoni, l'apatia e il risentimento dei connazionali: sono i *reduci* della guerra e di una ideologia, testimoni di un tempo su cui si invoca l'oblio e verso il quale è in atto una pretenziosa, e alquanto comprensibile, volontà collettiva di rimozione.



**Citation:** Furio Pesci (2021) Angelo Nobile, *Storia della letteratura giovanile dal 1945 ad oggi*. *Rivista di Storia dell'Educazione* 8(1): 77-80. doi: 10.36253/rse-10333

**Received:** January 12, 2021

**Accepted:** January 29, 2021

**Published:** July 5, 2021

**Copyright:** © 2021 Furio Pesci. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/rse>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

**Data Availability Statement:** All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

**Competing Interests:** The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

**Editor:** Pietro Causarano, Università di Firenze.

Recensione

## Angelo Nobile, *Storia della letteratura giovanile dal 1945 ad oggi*. Autori, generi, critica, tendenze

Brescia, Morcelliana-Scholé, 2020, pp. 304

FURIO PESCI

Università di Roma La Sapienza  
E-mail: furio.pesci@uniroma1.it

Il recente testo di Angelo Nobile colma una lacuna nel panorama degli studi sulla letteratura giovanile italiana del secolo scorso, che in Italia manca ancora di un inquadramento adeguato, non nel senso che non vi siano pubblicazioni al riguardo, ma nel senso di una carenza di testi che costituiscono uno strumento di ricerca per quanti intendono orientarsi in questa ormai vasta e complessa branca della letteratura e della produzione editoriale.

L'Autore è riuscito, in effetti, a compiere un lavoro di grande mole e complessità; già molto conosciuto nell'ambito degli studi di letteratura giovanile per la sua lunga carriera di docente e di studioso, durante la quale ha prodotto numerosi contributi di importanza notevole (in particolare quelli editi dall'Editrice La Scuola di Brescia e, ultimamente, da Morcelliana-Scholé), ha proposto con questo suo ultimo saggio un punto di riferimento prezioso per studiosi e studenti.

È opportuno tener presente che Nobile ha sempre coniugato un'attenzione privilegiata verso due versanti di rilievo di questo complesso ed articolato settore editoriale: da un lato, la sensibilità verso il mondo della scuola e della famiglia, che deriva dalla sua attività di dirigente scolastico, e poi di docente universitario; da un altro lato, la frequentazione di alcune tra le realtà associative più significative nella storia recente degli studi sulla letteratura giovanile, in particolare quella singolare esperienza che è costituita dal Gruppo di Servizio per la Letteratura Giovanile, fondato a Roma circa quarantacinque anni fa ed oggi raccolto attorno alla rivista "Pagine Giovani", che da alcuni anni Nobile dirige e che vanta una lunga e significativa tradizione, essendo, tra l'altro, oggi la più longeva (si potrebbe dire quasi la più "antica") tra le pubblicazioni periodiche specializzate nel settore.

Queste radici hanno consentito a Nobile, in tutta la sua produzione ed anche in quest'ultimo suo lavoro, di caratterizzare i suoi lavori con una notevole originalità d'impostazione, che rende l'insieme dei suoi interventi del tutto peculiare anche rispetto a quelle che sono state, nella storia degli studi sulla letteratura "per l'infanzia" (altra dizione, la più diffusa, in effetti, per indicare il settore e il suo oggetto di studio), altre voci di particolare impor-

tanza, come Antonio Faeti, che si può considerare uno dei “fondatori” della critica letteraria specializzata in questa disciplina, Emy Beseghi, ed oggi Pino Boero.

Occorrerebbe, in effetti, anche precisare quale sia la dizione più valida per indicare questa disciplina di studi, che, come si sa, è molto recente, nella sua autonomia rispetto agli studi critico-letterari, da un lato, e a quelli pedagogici e storico-pedagogici, dall'altro. In fondo, fu proprio Antonio Faeti a perseguire il disegno di costituire una disciplina autonoma all'interno degli insegnamenti universitari, concependo per essa la dizione di “letteratura per l'infanzia”, in qualche modo circoscrivendo il campo d'interesse a quello che era un settore specifico dell'editoria rivolto ai più piccoli. La dizione adottata da Nobile segue un'altra linea di pensiero, che rimonta ad anni precedenti lo stesso Faeti e fa riferimento a studiosi stranieri, parlando di “letteratura giovanile”, una prospettiva più ampia su testi, e non solo, che si rivolgono ad una fascia più ampia di lettori, anche alla preadolescenza e all'adolescenza, volendo mettere in rilievo, con l'aggettivo “giovanile”, aspetti di questa produzione editoriale che il riferimento all'infanzia rischia di trascurare.

Non si tratta, d'altra parte, soltanto di una giustificazione teorica; c'è anche l'intenzione di concepire l'analisi critica della produzione editoriale che si rivolge al mondo dei più giovani in una prospettiva che non sia, né soltanto estetica, come gli studi d'impostazione critico-letteraria rischiano talvolta di essere, a causa della loro stessa impostazione metodologica, né soltanto “politica”, in senso lato, se si considera criticamente l'evoluzione di questi studi nella prospettiva d'una tradizione ormai consolidata, che ha visto sia gli scrittori operanti in questo ambito sia gli studiosi che se ne interessano adottare valori tipici di una posizione ideologica che si potrebbe genericamente definire “progressista” o “di sinistra” (in origine fortemente influenzata dal marxismo italiano e dall'opera del Partito Comunista nel mondo culturale del nostro Paese), seguendo l'evoluzione della storia politica italiana recente e non senza rischiare condizionamenti ideologici che possono orientare in direzioni non del tutto obiettive lo stesso lavoro di analisi e di critica.

Nobile si inserisce in una tradizione diversa da questa, perseguendo in maniera coerente e da tempo un progetto “critico-pedagogico”, rispetto al quale non mancano nemmeno antecedenti e precursori di grande importanza. Occorre premettere, in effetti, che la letteratura giovanile, o dell'infanzia, ha sempre avuto connotazioni di “minorità” rispetto ad altri settori del lavoro letterario e, in un certo senso, ha costituito anche per gli editori una “nicchia” (peraltro, assai ampia e forse “felice”, se non altro per la buona tenuta del mercato anche

in anni recenti, quantomeno rispetto alla crisi complessiva dell'editoria in Italia); tuttavia, questa situazione ha condizionato la “reputazione” socio-culturale della letteratura che si rivolge ai più giovani, sia per quanto riguarda gli scrittori, spesso considerati, salvo poche eccezioni, di minore importanza, sia per quanto riguarda gli studi al riguardo.

Probabilmente in questo giudizio inadeguato svolge un ruolo importante anche la mancanza stessa di strumenti adatti ad inquadrare non soltanto singole figure o filoni di una produzione vastissima, ma, appunto, il suo complesso; il libro di Nobile riesce a colmare questa assenza, offrendo innanzitutto una periodizzazione efficace e documentata, in stretto contatto con quella che è la storia sociale del nostro Paese nel periodo preso in considerazione.

Non a caso, Nobile parte dalla fine della seconda guerra mondiale e dall'avvento della Repubblica in Italia per cominciare la sua panoramica storica e scrivere un'autentica ricostruzione storiografica che, per la densità e l'ampiezza dei riferimenti ai singoli autori e alle singole riviste e case editrici, offre un ventaglio di informazioni minuzioso e davvero fondamentale per qualsiasi futura ricerca specializzata.

La letteratura giovanile è, peraltro, uno specchio fedele delle trasformazioni avvenute nel nostro Paese negli ultimi ottant'anni circa, in cui si sono susseguiti periodi significativi (dal “boom” alla “contestazione”), e la cultura del nostro Paese ha assunto orientamenti nuovi. Attraverso un lavoro di analisi accuratissimo, Nobile individua almeno quattro periodi che rappresentano i momenti fondamentali di svolta nella stessa storia della letteratura giovanile.

Il primo periodo è quello che parte immediatamente dopo la fine del fascismo e l'avvento della democrazia, durando fino agli anni della contestazione giovanile, fino al fatidico Sessantotto. Si tratta di un periodo molto più complesso di quanto non sembri nelle interpretazioni più note, e che l'autore mostra nella sua complessità, irriducibile rispetto a facili ed anche ingenerose liquidazioni che ne sono state fatte a posteriori da studiosi che hanno tentato le prime ricostruzioni storiche relative alla letteratura per l'infanzia: quelle stesse opere che hanno rappresentato, in fondo, l'inizio degli studi sulla letteratura giovanile in Italia, hanno insistito eccessivamente sulla critica dei contenuti culturali e “ideologici” di gran parte della produzione in questo settore, finendo per trascurare un'ampia parte della produzione letteraria che meritava maggiore attenzione.

In un certo senso, si potrebbe dire che la formazione di un ampio consenso, in ambito pedagogico e scolastico, verso gli orientamenti politici dello stesso Par-

tito Comunista, l'avanzata del consenso verso il PCI e il marxismo nella società italiana, e la sua penetrazione nel mondo culturale, scolastico e universitario, abbiano finito per sminuire l'importanza di quelle esperienze letterarie compiute da autori, talvolta di grande rilievo, che tuttavia non rientravano e non si riconoscevano in quell'orientamento.

Si potrebbe anche dire che la stessa affermazione dell'astro di Gianni Rodari, quest'anno giustamente celebrato, abbia finito per rendere trascurabile agli occhi degli stessi critici il resto di un'ampia gamma di autori ed esperienze artistiche e letterarie sostanzialmente differenti e divergenti da quella rodariana, finendo peraltro per trascurare persino una considerazione obiettiva di alcuni limiti presenti nella stessa produzione di Gianni Rodari. Questo grande scrittore, certamente, si può considerare come il più significativo scrittore per l'infanzia del Novecento italiano, ma non manca di alcune "pecche", come mostra tutta la pesante contaminazione ideologica del Rodari collaboratore delle testate comuniste per i bambini (i cosiddetti "pionieri" del Partito).

Se il primo periodo della storia repubblicana è caratterizzato dalla continuazione di tendenze che erano già presenti in precedenza e dall'attività di scrittori che avevano cominciato la loro attività già prima della nuova fase repubblicana, proponendo, peraltro, una letteratura fine e, in molti casi, tutt'altro che condizionata dai valori del regime fascista; il periodo successivo agli anni della Contestazione, che, secondo Nobile, giunge in effetti fino agli anni Ottanta, è caratterizzato dalla dissacrazione dei valori "borghesi", tipici di buona parte della società e della cultura italiane, e dall'affermazione, anche nei libri rivolti ai lettori più giovani, di tendenze presenti nel mondo adulto per quanto riguardava l'educazione e la scuola, mirando all'introduzione di prospettive come quella femminista, allo svecchiamento delle pratiche educative nella scuola, potenzialmente all'eliminazione o, quantomeno, al ridimensionamento dei libri di testo scolastici, a favore di nuove forme di lavoro (con l'affermazione di celebri collane come la Biblioteca di lavoro), e generando, in questo modo, uno scontro di prospettive valoriali, ed anche di prospettive critico-letterarie, che da quel momento in poi avrebbe segnato la storia della letteratura giovanile nel nostro Paese. D'altra parte, la nuova editoria giovanile avrebbe trovato un riferimento più assiduo che in passato alle tendenze della letteratura straniera contemporanea, e non solo ai "classici"; nuovi autori stranieri entreranno sempre più anche nel mercato italiano, sia attraverso traduzioni, più o meno accurate, dei principali libri per l'infanzia contemporanei, sia nella forma di una letteratura nuova rivolta ai giovani ed ai bambini attraverso nuovi *media*, con la proposta, nel-

lo stesso tempo, di nuovi valori ed anche di nuovi strumenti tecnologici oltre al libro e al fumetto.

Il periodo che segue a quello della Contestazione e dell'affermazione dei valori proposti dalle istanze dell'epoca accentua quella stessa tendenza dissacrante e trasgressiva cominciata nel ventennio precedente. Nobile propone, infatti, come terzo periodo della sua disamina storiografica, l'arco che va dalla fine degli anni Ottanta a circa il 2000, in cui si affermano numerose scrittrici che propongono modelli femminili ormai non più soltanto dissacranti e trasgressivi rispetto a quelli tradizionali, ma una vera e propria gerarchia di valori che pone in cima alle priorità soprattutto l'affermazione di sé ed il raggiungimento dell'autonomia, di una prospettiva personale da cui affrontare ogni esperienza della vita in prima persona e senza alcun condizionamento da parte degli altri; forse, si potrebbe dire che si tratti di un'espressione, anche nell'ambito della letteratura giovanile, di quel nuovo individualismo che molti studiosi, da Zygmunt Bauman a Charles Taylor, hanno individuato come caratteristica peculiare di questo periodo.

Infine, Nobile analizza l'ultimo ventennio, all'insegna del moltiplicarsi indefinito di tendenze che non si riducono più a denominatori comuni, sul piano valoriale caratterizzate dalla fine stessa delle ideologie che avevano guidato una parte cospicua degli scrittori nella loro opera creativa del ventennio precedente. Il tramonto delle ideologie apre la strada ad un'analisi nuova dei grandi problemi e delle paure sociali tipiche della nostra epoca, che si rispecchiano nella letteratura rivolta a bambini e ragazzi: le ingiustizie che permangono presenti nel nostro modo di vivere; i problemi ambientali, verso cui la sensibilità aumenta; le discriminazioni di ogni genere, incluse quelle di carattere sessuale; temi ricorrenti e di lunga durata, come le migrazioni, dapprima dal sud al nord del nostro Paese e, poi, sempre più, dal Sud del mondo, con la mondializzazione di molti del fenomeno migratorio.

Di pari passo con queste nuove tendenze e sensibilità, in cui non tutto è da accettare acriticamente come positivo (un notevole merito dell'impegno critico di Nobile), procede il moltiplicarsi anche dei generi e degli strumenti medialità: oltre ai libri si presentano sempre più forti nell'ambito della produzione editoriale prodotti come l'albo, il libro digitale (*ebook*) oltre a un sempre più stretto intreccio tra la produzione editoriale e il cinema e la televisione, ed oggi anche i *social*.

Merito della prospettiva interpretativa adottata da Nobile, non soltanto in questo suo ultimo libro, è un'analisi, non solo dei singoli autori e delle loro opere, ma anche dell'editoria nel suo complesso, delle strategie editoriali delle principali case editrici, con l'analisi del-

le tendenze di mercato, l'attenzione alla fumettistica e, anche all'interno della stessa produzione letteraria, non solo al testo ma anche all'illustrazione.

Il lettore si sorprenderà nel trovare citati e analizzati in questo ampio studio oltre mille autori e illustratori, che nel loro insieme rappresentano pressoché la totalità della produzione letteraria italiana rivolta a bambini e ragazzi; lettori e ricercatori troveranno, dunque, nell'opera di Nobile un testo che di sicuro risulterà uno strumento di lavoro fondamentale per tutti gli studiosi nei prossimi anni.



**Citation:** Sandra Francini (2021) Gianfranco Bandini, Carmen Betti, Annalisa Massari (a cura di), *Progettare il cambiamento educativo. L'impegno di Marcello Trentanove tra comunità e territorio*. *Rivista di Storia dell'Educazione* 8(1): 81-84. doi: 10.36253/rse-11279

**Received:** May 31, 2021

**Accepted:** May 31, 2021

**Published:** July 5, 2021

**Copyright:** ©2021 Sandra Francini. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/rse>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

**Data Availability Statement:** All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

**Competing Interests:** The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

**Editor:** Pietro Causarano, Università di Firenze.

Recensione

**Gianfranco Bandini, Carmen Betti, Annalisa Massari (a cura di), *Progettare il cambiamento educativo. L'impegno di Marcello Trentanove tra comunità e territorio*. Atti del Convegno del 9-10 novembre 2018. Bagno a Ripoli**

**Roma, Anicia Editore, 2020, pp. 183.**

SANDRA FRANCINI

*Università di Firenze*

E-mail: safrancini@gmail.com

Il titolo del volume che raccoglie gli atti del convegno tenuto a Bagno a Ripoli nel novembre 2018 per ricordare la figura e l'opera di Marcello Trentanove, include nel sottotitolo una parola importante: *impegno*. Dell'impegno il direttore didattico Trentanove non ne fece economia, consapevole che l'azione, se guidata da un'etica professionale e umana, rappresenta il motore cardine delle trasformazioni sociali. Anche per questo richiamo alla concretezza dell'azione, il testo che qui presentiamo risulta avere un valore in più. I tre curatori – anche testimoni dell'opera formativa messa in atto a Bagno a Ripoli – hanno dato voce a insegnanti, amministratori comunali, rappresentanti dei CEMEA e dell'MCE e a magistrati, che con grande partecipazione ricostruiscono l'esperienza di Trentanove in qualità di direttore nel Circolo di Bagno a Ripoli fra il 1962 e il 1990, anno del suo pensionamento.

Stima e rispetto per questo «direttore *pedagogico*, presente, esigente, a volte inflessibile» come lo descrive Manola Pignotti, mentre ce ne parla con riconoscenza e affetto (p.28), trovano conferma fin dalle prime pagine del volume attraverso una pluralità di figure che interagirono con lui in quegli anni di scuola. Gli autori ricordano le idee e le scelte organizzative e didattiche che lui propose e difese con forza, sottolineando come quella gestione così innovativa appassionò consapevolmente la cittadinanza che si mosse a suo sostegno facendo sì che l'«utopia trentanoviana» si tramutasse ben presto in un reale, seppur circoscritto, cambiamento. E proprio al *cambiamento* mirava l'agire di «Marcello Trentanove [che] definiva la scuola pubblica come un'impresa comune fra tutti coloro che vi operano, che vi lavorano e che la utilizzano» (p. 9). La visione di società come «comunità educante», lo portò a considerare tutti gli «attori» dentro la scuola e fuori di essa, dagli insegnanti agli amministratori, dal personale della mensa agli autisti dei

pulmini, ugualmente centrali per la formazione dei suoi scolari. Questo concetto, che riaffermerà spesso nei suoi interventi, viene ben sottolineato da Vasco Tacconi che evidenzia la concreta collaborazione dell'amministrazione comunale e della comunità locale in quel programma d'avanguardia ricordando che «nulla fu facile, tutto richiese impegno, studio, passione e costanza. Però era bello, perché il confronto – e anche lo scontro – si concentrava sui fatti e non sulle parole» (p.58). La larga adesione al progetto di Marcello viene testimoniata anche da Giuseppe Carrai, Luciano Bartolini, Paola Campani e altri relatori che, con ruoli diversi, condivisero quell'esperienza che rivoluzionò non solo la scuola elementare del comprensorio ripolese, ma dette vita – non appena entrò in vigore nel 1969 la legge istitutiva della scuola materna statale – a sezioni dedicate all'infanzia. Trentanove la considerava un servizio sociale, oltre che educativo, importante (si ricorda che fino ad allora le uniche strutture per l'infanzia erano gli asili gestiti dalle suore), alla pari di ogni altro ordine di scuola al fine di garantire quella “continuità formativa” della persona che lui rese concreta, promuovendo, nella pratica, una diversa organizzazione dell'insegnamento centrata sulla programmazione, la collaborazione e l'alternanza dei docenti nei contesti educativi delle due scuole, materna e elementare.

Nelle pagine introduttive, Annalisa Massari ricorda come «la scuola di Bagno a Ripoli continui tuttora a perseguire le indicazioni didattico-educative che hanno impostato il rapporto con la comunità che si identifica con le sue proposte» (p. 18), mentre riconosce che la realtà nazionale è molto cambiata rispetto agli anni Settanta, anche all'interno delle scuole, e per insegnanti e dirigenti non sempre è possibile dialogare con serenità con i genitori, presi dai tanti problemi dell'oggi.

Rimandando ai bei contributi del libro che ci mostrano più da vicino come, non senza difficoltà e ostacoli, si realizzò l'avventura pedagogica di Trentanove, ci limiteremo qui a ricordare alcune delle sue più note iniziative messe in essere con lucidità e tenace impegno e che, a ben vedere, sono riconducibili ai principi costituzionali che lo accompagnarono nel corso della sua vita e lo guidarono nel suo divenire come cittadino e come uomo di scuola. L'abolizione delle pluriclassi, l'istituzione del tempo pieno (avviato nel 1971), l'aggiornamento continuo degli insegnanti, la creazione della scuola materna e dei nidi per l'infanzia furono fra le sue grandi conquiste. Ma altrettanto rilevante a livello nazionale e internazionale fu l'inserimento, fin dagli anni Settanta, dei bambini disabili nelle classi a tempo pieno, anticipando di gran lunga la legge del 1977 che aboliva di fatto le classi speciali o differenziali.

Già da questo sintetico elenco si può ben capire quale fosse l'idea e il fine della scuola di Marcello: la “sua scuola” doveva essere pubblica e laica, aperta a tutti e a tutte le posizioni ideali, scevra da ogni ideologia, e avere per fine la formazione individuale e sociale, cioè formare il carattere, ritenuto condizione essenziale per una consapevole partecipazione del cittadino alla vita della comunità e dello Stato.

Gli interventi qui raccolti prendono avvio da una realtà toscana del secondo Novecento, mostrandoci come il comprensorio di Bagno a Ripoli si rivelasse all'epoca un'isola educativa virtuosa a fronte della condizione scolastica di moltissime parti della Nazione dove niente era cambiato rispetto al primo dopoguerra: istruzione impartita tramite programmi didattici impigliati in norme burocratiche e in rigidi metodi di insegnamento erano le caratteristiche più evidenti della nostra scuola nel momento in cui le classi popolari, povere di tutto e la cui sola ricchezza possibile era “sapere di più”, individuavano nell'accesso all'istruzione l'unica via per ribaltare il corso della loro esistenza. Di tali bisogni, come ben riporta Carmen Betti nel suo intervento, si fecero portavoce i partiti della sinistra (PSI e PCI) che si batterono affinché questi diritti si tramutassero in reali riforme. Dal riferimento storiografico più generale, Betti sposta l'attenzione sull'esperienza educativa messa in atto da Trentanove, ponendosi un punto di domanda, ovvero se quella gestione didattica così avanzata «sia da spiegare come riflesso del clima che ha preparato il '68, momento storico cruciale per le trasformazioni scolastiche, o se non sia stato piuttosto espressione di un itinerario personale *in progress*, avviatosi molto prima» (p. 60). E qui veniamo alla forte influenza del *contesto*, dato sempre incidente nella disciplina storica e, ancor più, nella storia di ogni essere umano e Betti lo scandaglia cercando una risposta al suo interrogativo. Lo sguardo da questa angolatura ci mostra, infatti, quanto siano stati influenti l'ambiente, i fatti e le persone, le esperienze vissute fin da ragazzo, nel forgiare e indirizzare le scelte di questo giovane direttore didattico che arriva a Bagno a Ripoli quando ha appena 38 anni portando con sé valori politico-pedagogici forti, uniti a una preesistente idea di scuola alternativa che presto metterà a frutto con intelligenza e determinazione. L'analisi di Betti continua ricordando la militanza di Trentanove nel Partito d'Azione con il quale collabora durante la battaglia per la liberazione di Firenze del '44, esperienza che fu per lui un'importante palestra di formazione civile e politica e segnerà non poco le sue scelte future. La collaborazione e l'amicizia con tanti compagni dei movimenti politici, a cominciare dalla brillante figura di Tristano Codignola, con cui condivise la vita politica dal Partito d'Azione a Unità

Popolare al Partito Socialista Italiano, come il sodalizio con altre figure di notevoli intellettuali come Margherita Fasolo, Aldo Pettini, Aldo Capitini, Bruno Ciari, furono fondamentali per la sua cultura democratica e la sua capacità organizzativa. Ma come si ricorda in più interventi, e come dirà lui stesso in una testimonianza riportata in appendice al volume, l'esperienza fatta con i CEMEA per oltre trent'anni, dal '51 all'82, rappresentò uno dei "casi" più significativi della sua vita,

perché questa esperienza mi permise di aprire il mio orizzonte ai problemi concreti dell'apprendimento: il fare, il progettare, il vivere insieme, il riflettere, il valutare la corrispondenza dei mezzi con i fini; in una parola, considerare il bambino capace di costruire la propria formazione se posto in una situazione propizia. E quel tirocinio continuo che furono gli stage mi portò a capire gli strumenti e gli atteggiamenti più giusti per "trattare" con gli adulti (p.159).

Dello stile di Trentanove nel trattare con gli adulti ne parla Rosaria Di Santo che, in apertura del suo intervento, ricorda uno dei tratti più significativi di Marcello, cioè l'*esserci*, l'aver cura di ogni progetto, la presenza vigile ed attenta che infondeva forza in chi sosteneva l'impegno e lo sforzo dell'innovazione educativa (p. 89). Nel concordare con altri relatori, come il suo *imprintig* didattico, gestionale e relazionale, derivasse in gran parte dalla militanza nelle istituzioni di "educazione attiva", Di Santo ripercorre gli anni che lo videro alla direzione del Circolo didattico di Bagno a Ripoli e ne evidenzia i caratteri distintivi del suo agire come la *laicità* intesa in più accezioni: la lotta per la scuola pubblica contro le ingerenze ecclesiastiche, la pratica consueta di non dare niente per scontato, il considerare punti di vista diversi anche se ritenuti sbagliati e non pensare di avere sempre ragione. E ancora, se intendiamo combattere posizioni che non condividiamo, dobbiamo prima conoscerle perché nella conoscenza si possono trovare aspetti che non avevamo considerato. Con queste convinzioni sorte dall'intreccio tra ideologia e reale, Trentanove diresse il Circolo di Bagno a Ripoli, persuaso che il cambiamento si dovesse attivare partendo dal "basso", senza aspettarsi riforme dall'alto e, convinto che gli organi ministeriali avrebbero ostacolato ogni rinnovamento, individuò in una "rinnovata figura di insegnante" l'elemento centrale per una scuola diversa nei metodi e nella didattica, come ben riporta Di Santo che, a conclusione del suo lavoro, sottolinea quanto sarebbe importante che i futuri insegnanti di Scienze della formazione primaria conoscessero questa esperienza per meglio orientarsi nell'attività quotidiana e in quella di lungo periodo.

Ma ancora oggi si presta poco ascolto alla richie-

sta di una "scuola rinnovata" e poco se ne parla nella discussione politica come sottolinea Gianfranco Bandini. Da studioso di tematiche pedagogiche egli rileva una persistente difficoltà a migliorarne il funzionamento e a individuarne con chiarezza i fini. Partendo dalle biografie raccolte nel bel libro *Maestri nell'ombra* (2011), di cui lui stesso è stato curatore insieme a Caterina Benelli, rileva la costante presenza di elementi comuni a questi "maestri dimenticati" che tanto hanno dato alla scuola, dei quali Marcello Trentanove è un grande esempio. Bandini ne sottolinea la competenza, la capacità di cogliere in anticipo le difficoltà dei contesti educativi, la prontezza nel trovare soluzioni, la passione per il suo lavoro. Il suo articolato intervento mostra come le proposte veicolate dalle idee liberiste, a cavallo tra il XX il XXI secolo, e condivise da rilevanti sponde politiche, abbiano danneggiato la nostra scuola proponendo modelli gestionali competitivi, più vicini alla conduzione di un'azienda che a una istituzione-cardine come la scuola a cui si dovrebbe assegnare l'importante compito di educare al confronto, all'uguaglianza delle opportunità, alla tutela delle differenze. Trentanove lavorò sempre perché questi valori fossero alla base dell'azione educativa, come ben illustra Beniamino Deidda, definendolo un *pratico illuminato*. La scelta di non essere un teorico della pedagogia o della didattica gli permise di lavorare sempre – e lui aveva *l'ansia del fare*, ricorda Deidda – sulla scorta della sua robusta preparazione al fine di rendere più avanzati i metodi, i contenuti e la didattica nella scuola. Capacità e passione dettero vita a un modello educativo non autoritario, la cui essenza era l'inclusione, l'ascolto e la comprensione dei ragazzi e delle loro famiglie. Ma la battaglia che più lo impegnò sul piano culturale, continua Deidda, fu l'esigenza di una scuola che, come abbiamo visto, voleva solo laica e, contrario alle scuole private, cercò sempre di affermare e di rendere condivisi i valori profondi della nostra Costituzione repubblicana.

L'intervento di Gianfranco Staccioli – che come Trentanove fu membro e dirigente dei CEMEA toscani – ribadisce come Marcello tenesse molto a quella "coerenza ideale" che, fin dall'immediato dopoguerra, lo aveva portato a partecipare a organismi associativi pacifisti e a associazioni e gruppi attinenti sia alla persona che al contesto politico sociale. Fu quindi naturale per lui aderire ai principi base dell'educazione attiva propugnata nei CEMEA di cui Staccioli ricorda le stimolanti, accese e feconde discussioni al suo interno. Un tema molto dibattuto, scrive, riguardava due principi-base del movimento: il principio del *rispetto* per ogni obiezione o convinzione altrui e il principio del *contesto* da mantenere accogliente e facilitante per la crescita e la consapevolezza

za della persona, anche in situazioni meno ideali. Marcello fece proprio il significato profondo di queste parole, insieme al concetto deweyano del *qui e ora*, i cui dettami incoraggiavano la creatività ma, allo stesso tempo, richiamavano alla responsabilità e al senso della realtà. Nel rievocare le tante iniziative condotte nel movimento, Staccioli ricorda che in esse Marcello era spesso il “motore trainante” come, ad esempio, quando prese avvio, negli anni a partire dal 1963, un proficuo dialogo con i più aggiornati e attivi medici psichiatri fiorentini e italiani (fra cui Franco Basaglia), oltre a pedagogisti e docenti universitari, con l’obiettivo di promuovere metodologie più appropriate nella cura e nell’assistenza dei malati di mente. La testimonianza di Gianfranco Staccioli è coinvolgente nel richiamare alla mente anni densi di progettualità, di principi, di valori, di parole oggi dimenticate, ma che sarebbe importante riportare alla luce. I saggi contenuti nel volume chiudono con le riflessioni di Paolo Borin che approfondisce e descrive con cura l’esperienza del tempo pieno a Bagno a Ripoli, nata, come si è detto, nel 1971. Questa complessa sperimentazione ribaltava i parametri tradizionali dell’insegnamento e della relazione educativa partendo, come abbiamo visto, dalle teorie di Dewey fino alle esperienze dei CEMEA.

Il ricco volume si conclude con la diretta, preziosa testimonianza di Marcello Trentanove: sono documenti diversi, fra cui un’intervista dove egli racconta, in prima persona, la propria storia, ricorda gli amici più cari e, naturalmente, ci parla della sua “avventura didattico-educativa” vissuta a partire da quel vivace periodo storico rappresentato dagli anni Sessanta, pieno di fiducia e speranza nel futuro.

E oggi, in un momento difficile come quello che il mondo intero sta affrontando, in cui adolescenti e giovani vivono con disagio e preoccupazione la loro stessa esistenza, spesso in ansia per le difficoltà personali e per quelle socio-economiche delle loro famiglie, proprio da questi ragazzi potrebbe arrivare una proposta di aiuto per tutti. Spetta agli adulti sostenere la loro energia, abbandonando la comunicazione confusa che da tempo arriva loro da più parti, a volte addirittura considerati untori da guardare con sospetto, a volte vittime perché lontani dalla scuola, dagli amici o dallo sport di gruppo. Forse ci sarebbe bisogno di responsabilizzarli facendoli partecipi del ruolo che possono svolgere in questi mesi di pandemia grazie alla loro energia, alla loro fantasia, al loro impegno. Spetta in particolare alla politica renderli protagonisti, investendo risorse fisiche, morali e economiche nell’educazione, nell’insegnamento e nella scuola. *L’impegno* che, come si è visto, ha rappresentato una costante nell’operato di Marcello Trentanove, resta anco-

ra una volta il punto centrale per chi vorrà ripensare il “tempo del dopo”.



**Citation:** Antonio Viñao Frago (2021) María Esther Aguirre Lora, *Pioneros de las ciencias y la artes. Travesías culturales entre la península itálica y la Nueva España, siglos XVI al XVIII*. *Rivista di Storia dell'Educazione* 8(1): 85-86. doi: 10.36253/rse-11264

**Received:** May 28, 2021

**Accepted:** May 28, 2021

**Published:** July 5, 2021

**Copyright:** © 2021 Antonio Viñao Frago. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/rse>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

**Data Availability Statement:** All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

**Competing Interests:** The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

**Editor:** Pietro Causarano, Università di Firenze.

Recensione

**María Esther Aguirre Lora, *Pioneros de las ciencias y las artes. Travesías culturales entre la península itálica y la Nueva España, siglos XVI al XVIII*, prefazione di María Guadalupe García Alcaraz e postfazione di Carmen Betti**

**México D. F., IISUE-Universidad Nacional Autónoma de México, 2020, pp. 315**

ANTONIO VIÑAO FRAGO

*Universidad de Murcia*  
E-mail: [avinao@um.es](mailto:avinao@um.es)

Ecco un'opera chiaramente collocata nel campo della storia culturale e al suo interno, in intersezione, in quella della storia sociale della conoscenza, della storia intellettuale e di quella della cultura scritta o grafica, ambiti tutti in cui María Esther Aguirre Lora si muove con ampia scioltezza, mostrando una buona conoscenza non solo delle opere e degli autori più rilevanti (Burke, Chartier, Bajtin, ecc.), ma anche della letteratura specifica di ciascuno degli argomenti discussi. Dal punto di vista metodologico, il lavoro è anche pienamente inserito nella tipologia degli studi culturali transnazionali, attualmente in ascesa, in cui lo sguardo è rivolto verso le reti, i circuiti, i protagonisti e i contesti di mediazione che promuovono trasferimenti culturali, ideologici e tecnologici. tra l'uno e l'altro spazio geografico.

Un altro aspetto da evidenziare è l'originalità del suo approccio e, di conseguenza, la rilevanza dei risultati. L'autrice avrebbe potuto optare per una prospettiva generale, all'interno del tema centrale presente in tutta l'opera: quello dei rapporti culturali tra la penisola italiana e il vicereame della Nuova Spagna dal XVI al XVIII secolo. Cioè, tra un'ampia diversità di regni, stati e repubbliche di una delle aree dell'Europa meridionale con la più grande effervescenza culturale e un vicereame della Corona spagnola. Ha preferito invece concentrarsi su cinque figure chiave – Giovanni Paoli, Fray Bernardino de Sahagún, padre Eusebio Kino, Gemelli Careri e Lorenzo Botturini – e sulle loro avventure, vicissitudini e lavori rispettivamente come tipografo-editore, storico-etnografo, missionario-cartografo, scrittore-viaggiatore e collezionista di documenti, per approfondire, da ogni singolo caso, il quadro più ampio dei rapporti, dal XVI al XVIII secolo, tra la futura Italia e il futuro Messico.

Optando per questo approccio – quello dell’analisi di casi singolari e significativi – María Esther Aguirre Lora sviluppa e studia non solo ogni personaggio (origini, formazione, traiettoria, influenze ricevute ed esercitate) con la sua vita e il suo lavoro (progetto, elaborazione, successive vicissitudini, status e valutazione attuale), insieme alla corrispondente bibliografia, ma anche un intero campo di relazioni intorno a determinati compiti, mestieri o realizzazioni (stampa e pubblicazione di libri, produzione storico-etnografica e cartografico-missionaria, letteratura di viaggio e viaggi stessi, raccolta documentaria) che costituiscono aspetti o elementi chiave nel campo della storia e della conoscenza culturale in termini di produzione, diffusione, ricezione e valutazione.

La prefazione di María Guadalupe García Alcaraz contestualizza e rivaluta l’opera. Da parte sua, la postazione o epilogo di Carmen Betti, assolve perfettamente alle funzioni, come testo finale, di ricapitolazione, sintesi e chiusura. In conclusione, l’opera costituisce un contributo rilevante sul tema, poco conosciuto e studiato – soprattutto per il dettaglio, il grado di approfondimento e la documentazione che offre – dei rapporti tra Italia e Messico prima della loro configurazione come Stati nel XIX secolo.







## Sommario

Molding the plastic soul of youth: the Ratio Studiorum and the manufacture of educated and catholic subjects <i>Norberto Dallabrida</i>	3	Gianfranco Bandini, Carmen Betti, Annalisa Massari (a cura di), <i>Progettare il cambiamento educativo. L'impegno di Marcello Trentanove tra comunità e territorio</i> . Atti del Convegno del 9-10 novembre 2018. Bagno a Ripoli <i>Sandra Francini</i>	81
Professional teachers' lives in Hungary during the communist regime <sup>1</sup> (1949-1990) <i>Beatrix Vincze</i>	11		
The wonders of the Planetarium: intents and pitfalls for the implementation of a scientific facility in the midst of educational debates in Brazil in the 1930s <i>Rochele Allgayer, Gizele de Souza</i>	25	María Esther Aguirre Lora, <i>Pioneros de las ciencias y las artes. Travesías culturales entre la península itálica y la Nueva España, siglos XVI al XVIII</i> , prefazione di María Guadalupe García Alcaraz e postfazione di Carmen Betti <i>Antonio Viñao Frago</i>	85
Rivoluzioni silenziose. La riforma degli organi collegiali nella storia della scuola <i>Chiara Martinelli</i>	37		
150 ore e sperimentazione didattica: il caso del teatro operaio a Terni <i>Monica Dati</i>	49		
Giovanni Gozzer and the reform of secondary schools in Italy during the Seventies <i>Angelo Gaudio</i>	61		
<b>Recensioni</b>			
Furio De Giorgi, <i>La rivoluzione transpolitica. Il '68 e il post-'68 in Italia</i> <i>Fernando Bellelli</i>	71		
Silvano Calvetto, "Eravamo liberi in un paese devastato". <i>Formazione e assistenza ai reduci tra il 1945 e il 1947</i> <i>Giusy Denaro</i>	75		
Angelo Nobile, <i>Storia della letteratura giovanile dal 1945 ad oggi. Autori, generi, critica, tendenze</i> <i>Furio Pesci</i>	77		