

## SEZIONE DI STORIA

**Martha Nussbaum** sostiene che la scuola democratica oggi ha un compito ben definito, quello di educare le generazioni future a una cittadinanza globale che le metta in condizione di superare gli steccati linguistici, geografici e nazionali. Secondo quanto scrive la filosofa statunitense, tale compito è perseguibile solo attraverso una formazione che avvalori gli studi umanistici, vero antidoto a una istruzione esclusivamente tecnica ed economica. A ben vedere, una visione democratica della scuola è riuscita a prendere forma solo di recente, soprattutto a partire dagli anni Sessanta e quale sviluppo di un'esigenza fortemente sentita dagli studenti che avevano animato il movimento giovanile di contestazione. Vale la pena risalire indietro nel tempo per cercare di mettere a fuoco il ruolo che le élite politiche avevano attribuito alla scuola nell'età della formazione degli Stati-nazione, quando l'alfabetizzazione raggiungeva strati sempre più ampi della popolazione e sembrava possibile una democratizzazione della società. Di lì a poco, l'esperienza della prima guerra mondiale avrebbe lasciato tracce profonde nella formazione delle giovani generazioni e nel modello di società perseguito dagli Stati totalitari attraverso la scuola e le organizzazioni giovanili. Il dossier è articolato in tre parti.

*La crisi dei regimi liberali* – Nel corso dell'Ottocento, nel contesto dell'affermazione degli Stati nazionali, prendono forma i progetti di educazione nazionale. Per le élite politiche si tratta in primo luogo di procedere all'alfabetizzazione delle masse che abbandonano le campagne per intraprendere il lavoro nelle fabbriche negli anni in cui il sistema industriale si sta diffondendo sul continente europeo e negli Stati Uniti; su questi aspetti si sofferma **Cipolla**. La nascita della scuola pubblica ticinese esemplifica molto bene il progetto di educazione nazionale che avviene attraverso la scuola nei paesi europei; tale progetto in Ticino prende le mosse nel 1804, poco dopo la nascita del Cantone, e prosegue nel corso del secolo, come evidenzia **Ceschi**. Qui, come avverrà in altri paesi europei, le autorità promuovono il diritto alla scolarizzazione per tutti, ma allo stesso tempo distinguono tra istruzione maschile e femminile, come scrive **Fornara** che insegue le tracce della formazione delle ragazze nel Cantone Ticino a partire dalla nascita del Cantone. La diffusione dell'istruzione, se da un lato rappresenta un successo indiscusso della democrazia liberale, dall'altra getta le premesse dell'affermazione della propaganda e della manipolazione delle masse, come mette in evidenza **Thomson**. Uscita dalla guerra perdente, la Repubblica tedesca di Weimar mostra la sua fragilità di fronte all'emergere di una gioventù studentesca arrogante che non si riconosce nelle istituzioni democratiche e rigetta i valori della moderna società industriale e della cultura borghese, in nome del Volk tedesco: **Mosse** mette bene in rilievo come l'antisemitismo che anima le organizzazioni studentesche, serva per muovere un attacco contro le autorità da un lato, contro gli ebrei dall'altro.

*Gli Stati totalitari* – Con l'affermazione dei fascismi e del comunismo prendono forma Stati totalitari che si prefiggono di controllare il processo di formazione delle nuove generazioni attraverso una pedagogia autoritaria che non lascia più spazio alla libertà, come evidenzia **Cambi** comparando le pedagogie totalitarie perseguite nell'Italia fascista, nella Germania nazista e in Unione sovietica. Sul ruolo della scuola fascista si soffermano **Zunino**, che sottolinea l'importanza del controllo della formazione dei giovani quale garanzia di durata del fascismo, e **Turi**, che evidenzia la matrice razziale autoctona dell'opera di epurazione condotta nelle università attraverso l'esclusione dall'insegnamento dei docenti ebrei. L'azione dei regimi totalitari nei confronti dei giovani è approfondita da **Ginsborg**, che coglie l'aspetto totalitario del regime nella capacità dello Stato nazista di penetrare nella vita delle famiglie tedesche. Elementi di una pedagogia dagli accenti autoritari, del resto, sono impartiti anche nelle scuole degli Stati democratici dell'epoca, come testimoniano i quaderni di scuola degli studenti ticinesi indagati da **Frigeri**, che risentono del clima politico e culturale della "Difesa spirituale".

*La scuola democratica* – **Schizzerotto** e **Barone** indagano le cause della diffusione dell'istruzione nel secondo dopoguerra, diventata ormai un fenomeno di massa. Una critica al modello di scuola, ancora autoritario, e la promozione di una scuola democratica e partecipativa, prendono forma a partire dagli anni Sessanta e vedono come protagonisti gli studenti che danno vita a un movimento di protesta non più nazionalista, ma internazionalista. **Martinelli** delinea il contesto in cui matura la contestazione giovanile nel clima della coesistenza pacifica e di fronte all'affermarsi dell'università di massa. I due testi seguenti entrano nel merito della storia del movimento studentesco: **Flores** ripercorre la genesi del movimento negli Stati Uniti, individuando nella guerra e nella razza le due questioni su cui si focalizza l'attenzione dei giovani, animati dal sentimento ostile contro la guerra in Vietnam e favorevoli alla battaglia per i diritti civili dei neri. **Touraine**, protagonista del Maggio francese, riconosce che le lotte studentesche a favore della liberazione culturale, personale e dei costumi, hanno permesso il superamento dello scollamento verificatosi nella società del dopoguerra tra il livello di vita, progredito grazie al boom economico, e le abitudini e i costumi, rimasti pressoché inalterati rispetto agli anni Trenta.

## Lo sviluppo dell'alfabetismo nella seconda metà dell'Ottocento<sup>1</sup>

Attorno al 1850 il Belgio, la Francia, la Germania e la Svizzera erano entrate in quella fase di sviluppo industriale che gli economisti d'oggi giorno definiscono come *self-sustained growth*, e intorno al 1900 la Rivoluzione industriale aveva invaso tutta l'Europa ad eccezione di alcune regioni periferiche quali il Portogallo, il sud della Spagna, il Meridione d'Italia, la Grecia, i Balcani, la Polonia e buona parte dell'Impero russo. I paesi più istruiti furono tra i primi ad industrializzarsi. L'istruzione favorì lo sviluppo industriale in vari modi. I paesi più evoluti non soffrirono della strozzatura rappresentata dalla mancanza di operai che sapessero leggere e scrivere. Gente più istruita significava anche gente più aperta a idee nuove, e quest'ultima circostanza era di particolare importanza in un momento in cui i processi produttivi dovevano cambiare rapidamente sotto la spinta del progresso tecnologico e per la correlata adozione di nuovi macchinari. D'altra parte, dopo la metà dell'Ottocento, la Rivoluzione industriale favorì grandemente la diffusione dell'educazione. Il progresso tecnologico fece aumentare la richiesta di gente istruita e di lavoro specializzato. Di più: sul Continente, lo Stato per lunga tradizione aveva un ruolo più rilevante nelle questioni sociali. Nella seconda metà dell'Ottocento si poté anche far tesoro della esperienza inglese. L'analfabetismo venne ovunque considerato una disgrazia nazionale, e come la ricchezza cresceva così crebbero gli sforzi per diffondere l'istruzione tra il popolo. Un paese dopo l'altro seguì l'esempio degli Stati germanici e dell'Austria e si promulgarono leggi che rendevano l'istruzione libera e obbligatoria. Naturalmente alcuni paesi fecero le cose meglio e più rapidamente di altri. Ma si può comunque affermare con una certa dose di approssimazione che quando la Rivoluzione industriale penetrò nel Continente, apparvero presto quelle leggi che dovevano incanalare verso l'istruzione della gioventù una crescente porzione della crescente ricchezza prodotta. [...] La frequenza scolastica crebbe più della popolazione e assieme alla frequenza progredì l'istruzione. [...] Naturalmente, il fatto che un paese fosse sottosviluppato non era garanzia di rapido sviluppo. La Spagna e il Portogallo offrono esempi di paesi arretrati che continuarono a muoversi molto lentamente e perdettero terreno rispetto ad altri paesi. Intorno al 1850 la Spagna era un po' più istruita dell'Italia. Cinquant'anni più tardi, l'Italia aveva decisamente superato la Spagna. Il Portogallo contava 76 analfabeti per ogni cento abitanti in età adulta nel 1890. Ne contava ancora circa 70 nel 1911 e circa 62 nel 1930. [...]

Per quel che riguarda l'istruzione di base, gli americani erano molto più evoluti degli europei. I primi emigranti vennero negli Stati Uniti prevalentemente dai paesi europei più evoluti. Di più: fanatici bibliofili essi nutirono un profondo interesse per l'istruzione elementare. Il problema della scuola era sempre stato a cuore ai puritani e in Inghilterra l'era della Rivoluzione puritana era stata anche l'era di grandiosi progetti in favore della istruzione pubblica. Matteo Wren, un irriducibile conservatore, lamentò che i puritani «edificassero scuole ad ogni piè sospinto». Quando traversarono l'Oceano, i puritani portarono con sé i loro drastici principi e nel giro di una generazione dal loro primo insediamento emanarono leggi precise circa la responsabilità che i capifamiglia e le stesse comunità avevano in relazione all'educazione elementare non solo dei giovani ma anche del personale di servizio. Un autore poco ortodosso scrisse una volta che gli scontenti puritani lasciarono l'Inghilterra non tanto perché erano perseguitati quanto piuttosto perché non era loro permesso di perseguire gli altri. Sia come si voglia, non v'ha dubbio che in America i puritani riuscirono ad imporre le loro idee a livello nazionale. Secondo il censimento americano del 1850 solo il 10 per cento della popolazione bianca sopra i 20 anni d'età era analfabeta. Per i «bianchi nati in America» il tasso riportato è dell'8 per cento. Questi dati contengono certamente un margine d'errore. È possibile che essi sottovalutino il fenomeno dell'analfabetismo, specialmente per gli Stati del sud. Però anche scontando una certa imprecisione, bisogna riconoscere che alla metà dell'Ottocento gli Stati Uniti erano di gran lunga più evoluti dell'Europa per quanto riguardava l'istruzione di base del popolo. Gli europei tendono sempre a guardare all'America con una certa aria di sufficienza quando si tratti di fatti di cultura e giudicano l'Americano medio un *parvenu*. Nel 1850 i bianchi d'America avevano soltanto un 10 per cento di analfabeti adulti. In Europa solo la Svezia poteva forse vantare una simile bassa percentuale. Gli analfabeti nel Regno di Prussia si aggiravano sul 20 per cento della popolazione adulta, in Inghilterra sul 30-35, in Francia sul 40-45 per cento. Ancora nel 1901, in Francia, il tasso era del 17 per cento e l'Italia raggiunse il 10 per cento solo nel 1950. [...]

Il contrasto più drammatico, comunque, nella società americana, era tra i «bianchi» e i «non bianchi». Nel 1870 il tasso d'analfabetismo risultò essere del 12 per cento tra i «bianchi» e dell'80 per cento tra i «non bianchi». Nel 1900, le cifre corrispondenti furono il 6 e il 45 per cento. Tale drammatico contrasto affligge ancor oggi in modo sinistro la società americana: esso sta in effetti scomparendo a livello dell'istruzione elementare, ma ricompare in maniera allarmante a livello dell'istruzione media e superiore.

<sup>1</sup> C. M. Cipolla, *Istruzione e sviluppo. Il declino dell'analfabetismo nel mondo occidentale*, Bologna, Il Mulino, 2002.

## Le origini della scuola pubblica ticinese<sup>1</sup>

Il cantone Ticino ha istituito la scuola pubblica subito e in fretta, ma l'ha costruita adagio, in modo progressivo e a tappe. Anzi, il cantiere è sempre aperto perché lavora in un contesto economico, politico, sociale e culturale in costante mutazione.

La prima legge sulla scuola è del 1804. Brevissima e laconica, si limitava a stabilire quanto segue: in ogni comune ci sarà una scuola elementare (dove si insegnerà almeno a leggere, scrivere e i principi di aritmetica), la scuola sarà affidata ai parroci, cappellani o altre persone capaci e probe, i genitori saranno obbligati a mandarvi i figli, i comuni multeranno i negligenti o refrattari.

Il governo aveva proposto un articolo in più che recitava: passati cinque anni nessuno sarà ammesso alla cittadinanza attiva se non saprà leggere e scrivere. Fu stralciato perché la sua applicazione avrebbe creato troppi vuoti nel corpo elettorale.

Le leggi dei primi tempi faticano a imporsi nel cantone, e questa rimane ampiamente inapplicata: lo stato propone, ma sono i comuni a disporre. Eppure è un importante atto fondatore perché afferma con chiarezza la sovranità e la responsabilità dello stato sull'istruzione; afferma il diritto all'istruzione per tutti; afferma il dovere di usufruire dell'istruzione, negando il diritto all'ignoranza; ed è importante che il governo abbia voluto affermare la funzione civica della scuola pubblica. Partiamo da questo principio rimasto sullo sfondo.

### 1. Scuola e cittadinanza

Le autorità politiche legano da subito il buon funzionamento delle istituzioni democratiche all'istruzione impartita a tutti. Se il suddito diventa un cittadino, se si emancipa dalla minorità politica, necessita di istruzione per esercitare i propri diritti e i propri doveri. La scuola pubblica è dunque funzionale alla democrazia, e se la democrazia vacilla, la scuola pubblica trema. Ma c'è di più: la formazione civica apre la strada all'educazione nazionale. Nel corso dell'Ottocento la scuola riceverà il compito non solo di fornire agli allievi gli strumenti intellettuali per l'esercizio consapevole della cittadinanza, ma anche di educare i giovani a riconoscersi in una comunità politica. L'Ottocento è l'epoca delle aspirazioni nazionali, della

formazione degli stati nazionali e poi dei nazionalismi. Anche nel Ticino si chiederà alla scuola pubblica di introdurre i giovani ai valori civici comunitari, di suscitare l'amor di patria, di formare la coscienza nazionale: nei programmi entra così l'insegnamento della storia patria accanto a quello – già presente – della storia sacra. E poi si allargheranno gli orizzonti alla storia della civiltà occidentale e alla storia universale. Con la storia e la civica la scuola pubblica si fa dispensatrice di valori politici. Un insegnamento non considerato necessario alla vita materiale, a lungo esclusa dai programmi, ora assume una funzione delicata, entrerà presto al centro di polemiche e contese: sarà temuto dai regimi antidemocratici, che preferiscono escludere lo studio della storia recente, oppure imporne una versione manipolata, come dimostrano i loro manuali.

### 2. Scuola per tutti

La scuola pubblica vuole essere una scuola aperta a tutti, che accoglie e include e non che rifiuta ed esclude, che integra e non che separa. Ma chi erano gli esclusi nel Ticino dell'Ottocento? All'inizio del secolo gli esclusi erano prima di tutto le femmine, cioè metà della popolazione scolastica potenziale. La prima legge che aveva obbligato ambigualmente i figli, escludeva forse le figlie? Le inchieste fatte all'epoca ci dicono che fino alla metà dell'Ottocento la presenza femminile nelle scuole era eccezionale e occasionale. Ecco perché la seconda legge scolastica cantonale, pubblicata nel 1831, parla in modo esplicito di pubblica istruzione, e stabilisce che deve essere impartita ad ambidue i sessi. Ma poi tra gli esclusi troviamo i non patrizi e i forestieri respinti dalle scuole aperte dai patrizi solo per i loro figli. Esclusi sono infine i figli dei più poveri fino a quando si chiede alle famiglie di pagare i libri e una minima tassa a favore del maestro. La scuola pubblica sarà così costretta a diventare gratuita. Ma se è gratuita potrà essere obbligatoria.

### 3. Scuola obbligatoria

Nel 1804 l'obbligo scolastico fu enunciato come un obiettivo. Per tutto l'Ottocento la scuola pubblica ticinese dovette infatti confrontarsi con alti tassi di assenteismo perché l'obbligo scolastico metteva in concorrenza, anzi in conflitto, la scuola con il lavoro infantile. Proponeva ai genitori di investire sulla formazione dei figli, piuttosto che di trarre un utile immediato dal lavoro minorile, e la scelta tra

<sup>1</sup> R. Ceschi, *Scuola pubblica: un cantiere sempre aperto*, intervento letto in occasione del Convegno organizzato dall'Associazione per la Scuola Pubblica a Bellinzona il 19 febbraio 2011, "Verifiche", n. 2, 2011.

opportunità future e necessità presenti non era facile. L'obbligo scolastico fu chiaramente definito solo dalla terza legge sulla scuola. Il codice scolastico del 1864 stabilì finalmente che la scuola era obbligatoria per i due sessi dal sesto al quattordicesimo anno d'età, con minime possibilità di deroga. Ma la contesa tra scuola e lavoro non si chiuse a questa data. Pochi anni dopo infatti si fece marcia indietro: un decreto generalizzò la possibilità di lasciare la scuola a dodici anni. E quando la legislazione federale nel 1877 proibì il lavoro infantile prima dei quattordici anni compiuti, il Ticino chiese deroghe per impiegare ancora nelle fabbriche bambini dodicenni, e mantenne questo triste privilegio fino alle soglie del Novecento.

#### 4. Scuola laica

La scuola pubblica ticinese non è nata laica: non poteva essere laica perché il corpo insegnante era formato in massima parte da ecclesiastici; e non voleva essere laica, perché il popolo si riconosceva nella fede cattolica come essenziale impronta identitaria. Il primo articolo della costituzione liberale del 1830 era esplicito. Dichiarava: "La religione cattolica apostolica romana è la religione del cantone", fu mantenuto inalterato per più di un secolo, e un diverso principio fondatore fu enunciato solo con la costituzione del 1979: "Il cantone Ticino è una repubblica democratica di lingua italiana".

La scuola ticinese diventa laica nella seconda metà dell'Ottocento, nel confronto sempre più serrato tra stato e chiesa per la definizione dei reciproci confini, nel confronto tra scienza e fede (o tra modernità e tradizione), e diventa laica nel contesto della mobilità delle persone. Di fronte alle prime avvisaglie di questi cambiamenti Vincenzo Dalberti aveva pronosticato: "I preti e i frati predicheranno nelle chiese: gli increduli, i dissoluti predicheranno nelle scuole e nei giornali".

La libertà di domicilio è garantita dalla costituzione federale del 1848, ma nel Ticino ci fu chi si temette che "un protestante, un ebreo, un assassino" avrebbe potuto diventare cittadini del cantone. La mobilità delle persone fu facilitata dalla rivoluzione ferroviaria di fine secolo, e smentì le fosche previsioni sull'invasione di dissoluti e assassini.

La scuola pubblica e la sua laicità sono però state definite nel modo più completo non dal cantone, ma dalla costituzione federale del 1874. L'articolo 27 recita: "I cantoni provvedono per una istruzione primaria sufficiente, la quale deve essere esclusivamente sotto la direzione del potere civile. La medesima è obbligatoria e

nelle scuole pubbliche gratuite. Le scuole pubbliche devono potere essere frequentate dagli attinenti di tutte le confessioni senza pregiudizio della loro libertà di credenza e di coscienza." La laicità della scuola discende dunque da una necessità di accoglienza nella società civile e nella cittadinanza, e da un'esigenza di libertà nella conoscenza: è la libertà del metodo scientifico che nella scuola trova il suo momento introduttivo, il primo terreno d'esercitazione.

#### 5. Istruzione pubblica sufficiente

La costituzione federale prescrive un'istruzione primaria sufficiente. Cosa significa? Si pone un criterio di quantità e anche di qualità. Si chiede una scuola efficace e aggiornata, e si autorizza la misurazione delle prestazioni.

La misurazione della sufficienza è stata fatta a lungo solo sulla popolazione scolastica maschile con gli esami pedagogici delle reclute, istituiti all'epoca dai cantoni e dallo stato federale.

L'attenzione all'efficacia apre poi le porte alla innovazione pedagogica e alle scienze dell'educazione che irrompono a fine secolo anche nella scuola ticinese.

#### 6. I nodi da sciogliere

La scuola pubblica ticinese opera in un piccolo mondo coinvolto in un più grande movimento e deve affrontare vecchie e nuove sfide. Come può mantenere la sua funzione di accoglienza e integrazione, se l'aula scolastica diventa una babele e se la società tende a respingere gli ultimi arrivati, e a emarginare gli estranei in ghetti scolastici? Come terrà fede alla sua funzione democratica, se aumentano le richieste per esclusivi curricula d'eccellenza a favore di nuove aristocrazie? Come saprà conciliare i suoi compiti educativi - e non strettamente utilitari - con le richieste pressanti del mondo economico? Cosa risponde ai memoriali di Economistesuisse? Come promuoverà un comune patrimonio di identità culturale laica, aperta, ecumenica, di fronte alla pluralità di culture, e davanti alle rivendicazioni separatrici di gruppi e movimenti religiosi? Le sfide dell'integralismo islamico non sono l'unica insidia (si pensi alle sette che negano le acquisizioni della scienza), sono solo la più palese. Come coniugherà la relazione tra pubblico e privato, tra stato e società civile? Cosa farà per evitare la frammentazione della società e la privatizzazione della cosa pubblica?

I quesiti sono molti, facciamone un elenco e discutiamo.

## Tracce femminili nella storia della scuola ticinese<sup>1</sup>

Poco dopo la nascita del Cantone Ticino venne promulgata la prima legge che imponeva la creazione di una Scuola elementare in ogni comune, ma non fu efficace per la promozione della pubblica educazione. A più di venti anni di distanza, infatti, Francini doveva constatare che «sono in gran numero gli individui che non sanno scrivere» preoccupandosi di come «tale disgrazia si verifica specialmente nelle donne, delle quali soprattutto ne' villaggi sono pochissime quelle che abbiano avuto istruzione alla scrittura»<sup>2</sup>.

Nel 1831 un'indagine ufficiale sullo stato delle scuole rivelava che nel Cantone vi erano dodici scuole femminili gratuite, diciassette scuole "promiscue" e circa una quarantina di scuole maschili. Dove era prevista una qualche forma di istruzione femminile, questa era solitamente opera di carità: nei comuni di Rovio ed Arogno, le scuole per le fanciulle esistevano grazie a lasciti di benefattrici, mentre a Ludiano il parroco insegnava alle bambine per sua volontà. A Vernate, dove c'era una scuola mista, si doveva constatare che «le femmine sono molto rare quelle che si fanno istruire». Altrove, la situazione era ancora più preoccupante: a Indemini ci si lamentava che nel comune «per le femmine non vi è alcuna istruzione per mancanza di mezzi e non vi è donna che sia abile all'istruzione»; ad Avegno invece si auspicava che «sarebbe difatti gran bene esservi scuola anche per le femmine, nelle quali domina una indicibile ignoranza».

Nei luoghi in cui le scuole erano gestite da religiose, la situazione appariva meno caotica, come a Balerna, dove «le ragazze poi educate da queste reverende religiose, oltre alla scuola di leggere e scrivere di calligrafia e di aritmetica sono anche istruite in tutti quei lavori e virtù proprie del sesso ed acconcie a formare una donna attiva saggia e prudente». Ad Olivone invece la scuola femminile era tenuta da una donna «deputata a ciò dall'arcivescovo di Milano e agisce sotto la stretta supervisione dei parroci. Per paga non ha che un giardinetto e scarsi fondi. Fa scuola in una casetta a fianco della Chiesa»<sup>3</sup>.

Successivamente al primo rinnovo costituzionale, il Cantone emanò una legge il cui regolamento trattava per la prima volta esplicitamente dell'educazione delle ragazze,

<sup>1</sup> L. Fomara, *Dal diritto all'istruzione alla professione di insegnante: tracce femminili nella storia della scuola*, in N. Valsangiacomo, M. Marcacci, *Per tutti e per ciascuno. La scuola pubblica nel Canton Ticino dall'Ottocento ai giorni nostri*. Locarno, Dadò, 2015.

<sup>2</sup> S. Francini, *Della pubblica istruzione nel Cantone Ticino*, Lugano 1828, p. 6.

<sup>3</sup> ASTI, DPE, Fondo ottocentesco, fascicolo 5, scuole primarie. Risposte al questionario dell'Inchiesta sullo stato delle scuole ticinesi. I dati riportati si riferiscono alle carte ancora conservate.

per le quali era prevista una scolarizzazione differenziata con la finalità ultima di preparare maschi e femmine ai ruoli che avrebbero ricoperto da adulti nella società. Così, fin da subito, si sollecitarono i municipi e i parroci perché prevedessero un'istruzione separata per le bambine, alle quali venne imposto l'insegnamento dei lavori femminili.

Le scarse risorse a disposizione della scuola furono investite da parte dei comuni soprattutto per incrementare l'istruzione maschile e conseguentemente penalizzarono lo sviluppo di quella femminile: in effetti, nell'anno scolastico 1837-38 si contavano 177 scuole maschili, 43 scuole miste e solo 19 scuole femminili, complessivamente frequentate da 7151 bambini e da 1138 bambine. La mancanza di personale adeguatamente qualificato per svolgere la professione di insegnante portò all'istituzione di corsi di metodica volti a formare un corpo docente che fosse laico e sufficientemente istruito. L'impellente necessità di disporre di insegnanti in grado di rispondere alle nuove esigenze cantonali e che quindi potessero essere impiegati anche nelle scuole primarie femminili spinse il Cantone ad aprire una sezione separata per maestre allo scopo di dare maggior sviluppo all'educazione delle bambine. Il numero dei corsisti continuò a crescere e in breve tempo le ragazze superarono per numero di iscrizioni i compagni ammessi. I risultati si videro velocemente: nel 1872, il numero di donne impiegate nella scuola era ormai superiore: 208 i maestri e 268 le maestre.

La scuola infatti offrì per prima alle donne uno spazio nel quale esse poterono trovare una realizzazione professionale svolgendo un lavoro non manuale. Di pari passo con l'aumento delle maestre crescevano sia il numero delle allieve che frequentavano la scuola elementare sia il numero di istituti per le fanciulle: nell'anno scolastico 1841-42 le bambine che seguivano la scuola erano 4106, mentre nell'anno scolastico 1862-63 esse salirono a 8193.

La prima vera possibilità per le ragazze di intraprendere una formazione superiore fu data dall'apertura della Scuola Magistrale a Pollegio nel 1873, cui fece seguito la creazione di una sezione femminile che ben presto, con il ritorno al potere dei conservatori, fu affidata alle suore insegnanti di Menzingen. Contemporaneamente venne aperto l'istituto femminile di Maroggia, diretto dal filosofo Romeo Manzoni e dalla moglie Rosa. Fu la prima scuola femminile superiore laica del Ticino e venne frequentata da donne che contribuirono in modo significativo allo sviluppo della scuola ticinese. Anche questa scuola, come altri istituti privati presenti sul territorio, permetteva di prepararsi per gli esami magistrali, confinando comunque le aspirazioni professionali delle studentesse nell'insegnamento. Solo nel 1905 furono ammesse le prime allieve al Liceo cantonale e alla Scuola Cantonale di Commercio. Due anni dopo sorse anche la Scuola professionale femminile di Lugano, che si distinse non solo per

essere un istituto di formazione professionale e commerciale, ma anche per essere una scuola di livello superiore in senso stretto, frequentata dalle figlie delle famiglie abbienti. Questi istituti nacquero perché «la giovane non poteva più accontentarsi di una formazione superficiale, a base di un po' di musica, pittura, letteratura, tutto da dilettante: le condizioni dei tempi le chiedevano di imparare seriamente un mestiere, una professione» inoltre «anche da noi, ogni ragazza deve pensare al suo avvenire e sapendo che il matrimonio non è sicuro per tutte, ognuna vuole e deve rendersi indipendente con il suo lavoro»<sup>4</sup>.

Se l'aumento dell'interesse per la scolarizzazione delle ragazze diede luogo a diverse iniziative, nondimeno durante tutto l'Ottocento e per buona parte del Novecento la scuola pubblica, in sintonia con il modello familiare borghese, organizzò la formazione in ottica dualista, ossia prevedendo un insegnamento differenziato in base al genere, nella convinzione che la scuola dovesse formare maschi e femmine in maniera diversa. I primi erano destinati a svolgere un lavoro remunerato, mentre le seconde a restare a casa ad occuparsi dei lavori domestici e di cura. Questa differenziazione si concretizzava ad esempio nello speciale insegnamento dei «lavori donneschi»<sup>5</sup>, istituito per le sole bambine, il quale prevedeva che le allieve, per una parte della giornata scolastica, fossero impegnate a «cucire, far calze e altri utili lavori femminili» e se per caso in qualche luogo la maestra mancava, poteva essere sostituita con «una donna di abilità e buoni costumi». Questi insegnamenti scaturivano anche dalle necessità pratiche della vita dell'epoca, che rendevano le donne abili sfruttatrici delle scarse risorse di cui disponevano le famiglie. Proprio il bisogno di risparmiare e di governare adeguatamente la casa favorì la diffusione delle scuole di economia domestica, prima nelle zone settentrionali dell'Europa e poi anche in Svizzera.

Le donne e le maestre seppero però approfittare di questo sapere esclusivo legato alla vita domestica e familiare, diventando delle vere e proprie esperte della gestione della casa, potendo quindi ritagliarsi dei timidi spazi di competenza e di riconoscimento pubblico. In questo senso non appare dunque sorprendente scoprire che il primo manuale scolastico ticinese redatto da una donna fu proprio un testo di economia domestica. Il volume *L'amica di casa. Trattato di economia domestica ad uso delle giovinette italiane* della maestra Angelica Cioccarri-Solichon ebbe ampia diffusione tra le donne ticinesi e fu largamente utilizzato anche in Italia. Si trattò di un testo innovativo poiché non comprendeva puramente nozioni di economia domestica, ma anche di contabilità, fisica, fisiologia, chimica, morale, igiene e storia.

Questo insegnamento, sostenuto anche dalle nascenti associazioni femminili, se da un lato perpetrava la visione dualista dell'educazione e dei generi, dall'altro lato

offriva comunque una formazione professionale alle ragazze. L'istituzione di scuole e di corsi di economia domestica avrebbe permesso alle giovani di modesta estrazione sociale di essere prese a servizio di qualche famiglia borghese, dando loro la possibilità di un impiego. Malgrado il ritardo, anche nel Ticino si svilupparono quindi in varie forme i corsi di economia domestica, spesso gestiti da personalità di spicco, come la maestra Erminia Macerati, fervente sostenitrice della preparazione delle donne al loro futuro ruolo di madri e mogli, la quale istituì corsi itineranti di economia domestica. Raggiunse così i paesi più discosti delle valli, allo scopo di migliorare l'educazione e l'indirizzo morale della donna, affinché questa «partendo dalla scuola porti i suoi frutti nella famiglia e li rifletta in seguito nella società intera».

A supporto delle sue colleghe e per favorire l'apprendimento di tale disciplina nelle allieve Erminia Macerati scrisse un nuovo manuale: *Casa nostra. Trattato di economia domestica*, che divenne per decenni il libro adottato in tutte le scuole maggiori femminili fino agli anni Sessanta, un volume «di preziosi consigli e di ricette, che passò nelle mani, si può dire, di tutte le donne ticinesi».

Negli anni Cinquanta, con l'estensione dell'obbligo scolastico ai quindici anni di età, per le ragazze che non intendevano proseguire gli studi o svolgere un tirocinio furono istituite le scuole di economia domestica, mentre per le giovani che iniziavano un mestiere, nelle scuole di avviamento professionale, le ore dedicate a questo insegnamento raddoppiarono.

Parallelamente al boom economico, le idee in merito all'istruzione delle ragazze cominciarono ad evolversi e divenne sempre più normale che le allieve intraprendessero un percorso di formazione o che continuassero a studiare. Tuttavia fu solo negli anni Settanta, con la comparsa del femminismo radicale, che le donne contestarono ferocemente la visione dualista dei ruoli sessuali nella società, fomentando un dibattito a livello nazionale sulla discriminazione femminile nella formazione scolastica e professionale. Gli effetti di queste riflessioni non mancarono di farsi sentire, infatti già nel 1972 la Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione (CDPE) invitò i cantoni ad intraprendere misure idonee per prevenire, in ambito educativo, qualsiasi discriminazione delle ragazze e per assicurare pari opportunità in tutti i livelli scolastici.

L'accettazione popolare nel 1981 dell'articolo costituzionale 4bis, che garantisce l'uguaglianza di diritti tra i sessi, ebbe esiti benefici anche per l'istruzione e per il lavoro femminile. Ciò nonostante, il Ticino si ritrovò in ritardo, poiché curricula scolastici differenziati per genere continuarono ad esistere ancora fino alla metà degli anni Novanta del XX secolo.

<sup>4</sup> I. Bolla, *Alcuni aspetti della gioventù femminile ticinese*, in «Pro Juventute», 1, 1951, pp. 29-34.

<sup>5</sup> Con «lavori donneschi» si intendevano ad esempio i lavori a maglia coi ferri da calza, le gradazioni semplici del cucire, rammendare e rimettere pezzi negli abiti, nelle calze, eccetera.

## L'istruzione e la società di massa<sup>1</sup>

Già nel 1914 tutta l'Europa andava a scuola. L'istruzione gratuita e obbligatoria, almeno a livello elementare, era divenuto in quasi tutti i paesi un bisogno comunemente riconosciuto. In Francia l'istruzione era gratuita in tutte le scuole primarie statali fin dal 1881, e obbligatoria per tutti i bambini dai 6 ai 13 anni dal 1882. In Inghilterra una legge del 1870 dava facoltà alle autorità scolastiche locali di imporre la frequenza alle classi elementari; nel 1881 l'obbligo fu generalizzato, e dieci anni dopo l'istruzione elementare fu resa gratuita. Misure analoghe furono approvate negli stessi decenni o anche prima nei paesi dell'Europa nord-occidentale, cosicché dopo il 1900 l'analfabetismo gradualmente scomparve da queste aree. La lotta contro l'analfabetismo fu condotta con decisione anche nella Unione Sovietica dopo il 1917, in Turchia sotto Mustafa Kemal, e nel resto dell'Europa sud-orientale, sebbene con risultati spesso parziali. In Portogallo ancora nel 1950 più del 40% della popolazione non sapeva né leggere né scrivere, e in Bulgaria un quarto della popolazione era analfabeta nel 1946. La diffusione dell'alfabetismo fu dovunque accompagnata da un grande sviluppo dell'istruzione secondaria e tecnica e dall'espansione delle università.

[...] In molti paesi, e particolarmente in Francia, in Germania, in Italia e in Belgio, questo impetuoso sviluppo della scuola di stato (o sussidiata dallo stato) portò a contrasti con la Chiesa, che aveva avuto in passato quasi il monopolio dell'istruzione. Tali contrasti furono particolarmente acuti nei paesi di tradizione cattolica, e in Francia furono il motivo immediato della separazione fra Chiesa e Stato decretata nel 1905. In tali paesi l'istruzione impartita nelle scuole di Stato e negli istituti magistrali aveva in genere un carattere positivistico e laico e un indirizzo fortemente anticlericale. Sotto mutate specie il contrasto si riprodusse sotto i regimi totalitari, che si sforzarono di educare tutta la gioventù nazionale al loro credo politico. Anche nelle democrazie si ebbero però conflitti tra Chiesa e Stato, come in Gran Bretagna dopo la legge del 1902, e nell'Alsazia-Lorena dopo la loro annessione alla Francia (1919).

Questi successi della democrazia liberale in Europa portavano però in sé un germe di distruzione della democrazia stessa. Già nel primo decennio del secolo fu chiaro che l'evoluzione in atto poteva portare a due sbocchi molto diversi. Essa poteva tendere, come auspicavano e credevano i democratici, alla creazione di un'opinione pubblica informata e riflessiva, capace di usare lo strumento del voto in modo critico e ragionevole, e in conformità con gli ideali democratici quali erano stati elaborati dal razionalismo ottocentesco. L'altra possibilità era quella della suggestione di massa, del dominio esercitato sull'opinione pubblica da parte della propaganda, della

manipolazione degli impulsi irrazionali innati nelle folle e nelle plebi. La scuola popolare, le iniziative per l'istruzione degli adulti, i settori più responsabili della stampa e l'apertura di biblioteche gratuite incoraggiarono la tendenza verso la riflessività e la responsabilità. D'altra parte la pubblicità commerciale, ansiosa di accaparrarsi la crescente capacità d'acquisto delle classi lavoratrici, i giornali a sensazione che potevano abbassare il prezzo di vendita grazie alla pubblicità, e i movimenti del nazionalismo aggressivo rafforzarono l'opposta tendenza verso l'irrazionalismo e la suggestione di massa. Prima del 1914 questo secondo elemento si presentava già come uno sbocco della nuova democrazia non meno probabile del primo. Sociologi come Le Bon in Francia e Graham Wallas in Inghilterra esplorarono con inquietudine questa eventualità. L'isterismo popolare e le ondate emotive scatenate in Gran Bretagna dalla guerra dei boeri, in Francia dall'affare Dreyfus, in Germania dalla politica di espansione coloniale e navale, e negli Stati Uniti dalla guerra di Cuba misero a nudo la violenza latente negli agglomerati sociali degli anni a cavallo del secolo, caratterizzati dall'alto grado di urbanizzazione, dal nazionalismo e dall'alfabetismo. La novità del secolo XX non era tanto la suscettibilità della gente alle arti della persuasione e della propaganda. In tutte le età vi erano stati grandi capi capaci di plasmare le opinioni, e le associazioni popolari dell'Ottocento avevano scoperto tutte le tecniche dell'agitazione di massa. Né era una novità il fatto che un nazionalismo fiero e bellicoso suscitasse l'entusiasmo popolare. Fenomeni nuovi erano l'assoggettamento di popolazioni urbane semianalfabete a un bombardamento propagandistico intenso e continuo da parte della pubblicità e della stampa, e l'accresciuta importanza che le loro reazioni rivestivano per via del suffragio universale, dell'intervento dello stato e delle tensioni internazionali. Gli incalcolabili traumi materiali e morali prodotti dai quattro anni della prima guerra mondiale furono subito seguiti da un'ulteriore espansione dei mezzi di persuasione di massa come il cinema, la radio, e i comizi oceanici, resi possibili dall'uso dell'altoparlante elettrico. Tra le due guerre sembrava che l'unica funzione della democrazia fosse stata quella di lastricare il cammino per le dittature. I partiti monolitici della Russia sovietica, dell'Italia fascista, della Germania nazista e di alcune altre nazioni, conquistarono e conservarono il potere mediante un'abile manipolazione di tutti i mezzi più moderni per strumentalizzare gli impulsi irrazionali e patologici degli uomini e delle donne. Queste cariche emotive, che trovarono uno sfogo più innocuo nella moda, nell'esaltazione di campioni dello sport o di eroi del cinema, nella musica leggera e nei romanzi popolari, furono incanalate qui verso la politica o addirittura (come nella propaganda che accompagnò il piano quinquennale russo) verso l'economia. Nel 1950 la televisione aprì nuove possibilità in questa direzione: e anche nelle democrazie parlamentari più consolidate il cinema, la radio e la televisione furono utilizzati per le campagne elettorali accanto ai manifesti murali, alla stampa e ai comizi.

<sup>1</sup> D. Thomson, *L'evoluzione della vita sociale*, in *Storia del mondo moderno*, vol. XII, C. L. Mowat (a cura di), *I grandi conflitti mondiali. 1898-1945*, Milano, Garzanti, 1972, pp. 30-33.

## Dalla gioventù borghese alla gioventù antiborghese<sup>1</sup>

Finita la Prima guerra mondiale, il desiderio di azione continuò ad animare di sé i giovani che avevano combattuto nelle trincee. [...] Fu soprattutto in Germania che la gioventù imboccò la strada dell'attivismo, sempre però nel quadro di quella tradizione specifica [...] e che consisteva in un continuo spostamento verso il radicalismo di destra. A tale proposito, vi è chi ha valutato in ben cinquantamila gli studenti, e i giovani in generale, i quali diedero attivo appoggio al putsch di Kapp. Consoci del pericolo, e avendo ben presente il peso e l'importanza della gioventù, certi riformatori liberali come Wyneken tentarono di attrarre i giovani a sé e alla repubblica. Ma invano: quelli rimasero fedeli alla loro concezione di trasformazione "rivoluzionaria", una trasformazione a pro del *Volk*, che doveva portare a una società in cui le virtù tradizionali e attuali della nazione avrebbero coinciso con l'eroismo degli antichi germani; e i giovani continuarono a trarre argomenti a favore di questa loro ideologia dai libri di testo, dall'insegnamento della scuola, dalle esperienze che facevano in seno alle organizzazioni studentesche di osservanza nazional-patriottica.

E, lungi dal decrescere, la tendenza *völkisch* si fece anzi sempre più forte, favorita com'era dalla mancata soluzione dei problemi e delle crisi che, durante gli anni di Weimar, assillarono la nazione. Gran parte della gioventù tedesca fu indotta così a rifiutare i procedimenti democratici, a respingere i partiti politici, a non tollerare le opinioni altrui, a negare che un buon governo potesse fondarsi sull'affrancamento delle masse. La gioventù borghese, insomma, sempre più fece ricorso, per qualsiasi questione, a soluzioni di marca *völkisch*, da cui si aspettava la redenzione della crisi dell'ideologia tedesca. Sembra quindi evidente che il destino della repubblica era fin dall'inizio segnato. Era la tradizione prebellica a fornire gli elementi per l'erezione dell'edificio nazional-patriottico, a facilitare il completamento del quale concorsero gli eventi del Dopoguerra.

Ancora una volta possiamo servirci del grado di violenza dell'antisemitismo come di un parametro per valutare il grado di penetrazione dell'ideologia nazional-patriottica. Che questa fosse largamente diffusa, al punto da farsi

sentire perfino nelle scuole elementari, è fuori dubbio; ma erano soprattutto i liceali a essere esposti alla sua influenza, e la direzione verso la quale veniva avviato il loro sviluppo intellettuale era quella dell'antisemitismo. Simboli come la svastica godevano per esempio di vasta popolarità tra gli studenti di ogni età già nell'immediato Dopoguerra, e si trattava di un'infatuazione che aveva raggiunto tali dimensioni, implicando così gravi connotazioni *völkisch* e antisemitiche, che, nel 1919, il ministero prussiano dell'Istruzione pubblica si vide costretto a intervenire nel tentativo di porvi fine. Ma le pressioni esercitate sui giovani non per questo cessarono: in quello stesso 1919, e poi nel 1926, *Mitteilungen*, il giornale israelita che aveva il compito di controbattere la campagna diffamatoria antisemitica, e un deputato della Dieta prussiana mossero accuse alla scuola, da essi definita il miglior terreno di cultura delle pericolose idee nazional-patriottiche. "Il liceo" affermava *Mitteilungen* "costituisce il bastione dello spirito nazionalistico tedesco."

Vediamo dunque secondo quali direttrici si sviluppò questo ben radicato antisemitismo tra la generazione postbellica. A scuola e in casa, i ragazzi erano portati a romanticizzare e a fare automaticamente proprie, in maniera più o meno conscia, le idee dei genitori; anziché giocare a guardie e ladri o a cowboy e indiani, accadeva così che giocassero ad "ariano ed ebreo". Già nel 1920, quell'intelligente giornalista che era Müller-Claudius, osservava che il fenomeno dell'antisemitismo implicava l'isolamento del giovane israelita e tutta una serie di ancor più gravi conseguenze ideologiche. In un futuro più o meno lontano, continuava Müller-Claudius, l'isolamento dell'ebreo ne avrebbe fatto in tutto e per tutto uno straniero, e avrebbe indotto i tedeschi a rifiutargli senza residui la qualifica di membro della comunità. E in effetti, già allora molti allievi delle scuole "gentili" ormai consideravano l'ebreo come un estraneo, affatto isolato dalla comunità, e cui bisognava rifiutare, per il bene del *Volk* tedesco, ogni rapporto con gli ariani.

Ciò che nelle scuole di grado primario e secondario veniva seminato, era poi ancora più intensamente coltivato nelle università. Gli ebrei erano esclusi dalle corporazioni e dalle associazioni, non si concedeva loro di partecipare alle manifestazioni studentesche. La clausola dell'esclusione dei non ariani la si voleva estendere all'intero sistema universitario, non soltanto alle

<sup>1</sup> G. L. Mosse, *Le origini culturali del Terzo Reich*, Milano, Il Saggiatore, 2015 (1964), pp. 333-349.

organizzazioni suddette, mediante l'introduzione del *numerus clausus*, naturalmente a scapito degli ebrei. In quegli anni intanto, i nazisti trovavano devoti seguaci tra gli insegnanti e se ne sapevano egregiamente servire a fini propagandistici. L'efficacia della loro agitazione era tale, che nel 1932 un gruppo di genitori israeliti chiedeva alla *C.V. Zeitung* di pubblicare una lista di scuole esenti da antisemitismo. Già nel 1931, i nazionalsocialisti avevano in pugno l'organizzazione nazionale degli studenti universitari, e quello stesso anno vi era chi stimava che la percentuale di insegnanti nazisti fosse supergiù la stessa nelle università e nelle scuole secondarie. Che il pericolo fosse grave, era dimostrato dal crollo delle speranze accarezzate per tanto tempo dagli ebrei favorevoli all'assimilazione: il maggiore dei giornali ebraici di questa corrente, persa ormai ogni fiducia nella possibilità che i giovani israeliti potessero convivere tranquillamente con la maggioranza tedesca, esortava i lettori a sviluppare il proprio fisico e ad apprendere l'arte della difesa personale per proteggersi nel caso di "pogrom incruenti". La stessa raccomandazione apparve, sullo stesso periodico, per ben due volte in un solo bimestre del 1926.

Se l'antisemitismo rappresentava la manifestazione più palese dell'ideologia nazional-patriottica, altre idee avevano anch'esse un ruolo di primo piano nella formazione di una generazione che preferiva la rivoluzione di destra alla rivoluzione di sinistra. Le scuole continuavano infatti a inculcare negli allievi, accanto all'antisemitismo, anche l'antimodernismo e l'odio alla repubblica e al progresso. In molti libri di testo si deprecava la trasformazione della società pastorale, agraria, del passato, in quella meccanica dei tempi moderni: valga per tutti l'esempio del volume di storia di Hermann Pinnow, stando al quale l'unità spirituale, mistica, dell'antica società e cultura germaniche aveva lasciato il campo alla fredda, devitalizzata "esteriorizzazione dell'esistenza", come Pinnow chiamava gli sviluppi scientifici e tecnologici che avevano contrassegnato il periodo dal 1890 al 1914. Un altro testo di storia a larga diffusione si spingeva ancora più in là, affermando che "a lungo andare questa *Zivilisation* forzata non potrà tener celato il vuoto interiore che essa stessa ha prodotto". Come ricordano queste frasi, l'immagine di Löns delle forze elementari del *Volck* destinate finalmente a erompere, spezzando la sottile crosta superficiale della civiltà!

Ma perfino certi autori di libri di testo che alla repubblica erano fedeli, in ultima analisi collaboravano con gli avversari di questa, contribuendo a minare la fiducia nei suoi istituti e ingarbugliando i problemi che l'uomo moderno si trovava a dover affrontare. Così per esempio, nella *Storia della Germania* di

Wilmann, che pure ha una forte impronta filoweimariana, ci si imbatte in lodi a Lagarde e Langbehn, definiti "profeti germanici" che volevano

liberare l'uomo dal putridume dei grandi centri urbani e indurlo a vivere soltanto per ciò che è genuino, per ciò che è veramente tedesco, senza preoccuparsi del guadagno.

Personalmente, Wilmann non definiva meglio le caratteristiche del "veramente tedesco", preferendo lasciare tale compito agli insegnanti che avrebbero commentato il suo testo. Ancora più significativo il caso di Walther Gehl, insegnante di storia, il quale, pur essendo indifferente all'esistenza o meno della repubblica, di cui non lodava le virtù né denunciava i vizi, si dichiarava apertamente nemico della crescente meccanizzazione, avvertiva l'importanza attribuita alla scienza, respingeva i valori materialistici che, a suo dire, erano divenuti il parametro della società tedesca. A giudizio di Gehl, si trattava di semplici vantaggi esteriori, ottenuti a spese della spiritualità interiore; e anche nei testi da lui compilati, abbondavano i peana a Lagarde e a Langbehn, per quanto, cosa abbastanza singolare, vi mancassero le componenti antisemitiche. Fu soltanto un anno dopo la conquista del potere a opera dei nazisti, che Gehl pronunciò la sua condanna agli ebrei e alla defunta repubblica. Con l'andar del tempo, divenne uno dei pedagoghi nazisti più in vista, Gehl, e con lui certi suoi colleghi, ebbero dunque, ciascuno a modo suo, un'influenza notevole sulla gioventù tedesca, da essi avviata al nazional-patriottismo. I problemi che trattavano, gli argomenti che sceglievano, la nostalgia per il passato di cui facevano sfoggio avevano per effetto di lasciare alla nuova generazione, come strumenti per la soluzione dei problemi, soltanto quelli dell'irrazionalismo.

Ancor più manifesta e cruciale, la crisi dell'ideologia tedesca era per gli studenti delle università; più violenta ancora era, per costoro, la concorrenza con i giovani intellettuali ebrei per i posti di lavoro. Fu questo il campo di battaglia iniziale, quello in cui l'ideologia ariano-germanica e nazional-patriottica si sviluppò e rafforzò, finendo per trionfare, e a favorire questo risultato furono le istituzioni tradizionali, le prassi in vigore e l'atteggiamento generale dominante in seno alle università. Abbiamo già trattato del razzismo caratteristico di gran parte delle associazioni studentesche e che in larga misura ne condizionava i rapporti sociali; le corporazioni non soltanto escludevano dal proprio ambito gli studenti di diretta ascendenza ebraica ma, nel 1919, all'assemblea generale che esse tennero a Eisenach, tale principio fu allargato fino a includere quegli ariani che avessero contratto matrimonio con israeliti o con individui non di razza bianca. Ciò ebbe per conseguenza di conferire ancor

maggior risalto e incidenza ai temi razziali, finché nel 1928 *Burschenschaftliche Blätter*, l'organo delle associazioni studentesche, poté dichiarare che la composizione razziale era decisiva ai fini del livello intellettuale e fisico del Volk; e gli studenti consociati, sosteneva il giornale, potevano ora affermare apertamente che "non l'economia, ma la razza è il nostro destino!".

Prima del conflitto, e ancora durante la guerra, gli studenti universitari non avevano incontrato troppe difficoltà a stabilire autonomamente i requisiti necessari per l'affiliazione, incontrando scarsa opposizione da parte delle direzioni didattiche. In altre parole, le cose erano procedute in maniera piuttosto casuale, senza che nulla e nessuno valutasse il grado della loro adesione all'ideologia razzista o intervenisse a porre loro l'aut aut, la scelta tra scioglimento delle organizzazioni e abbandono della discriminazione. Ma, nel Dopoguerra, si venne ai ferri corti per la prima volta, e precisamente tra le organizzazioni studentesche e il ministro della Pubblica Istruzione di Prussia, C.H. Becker, un uomo di idee aperte, che, nella sua qualità di componente il governo socialdemocratico del Land, minacciò il disconoscimento e quindi la cessazione dei sussidi agli studenti, qualora la loro associazione non rinunciasse alla discriminazione, in favore dell'unico, valido criterio per l'affiliazione, vale a dire la cittadinanza tedesca. Ciò avvenne nel 1925, e l'incidente fu provocato dalla richiesta, avanzata dalla neocostituita Deutsche Studentenschaft (Associazione degli studenti tedeschi), di fondersi con la sua equivalente austriaca, che da anni ormai applicava rigorosamente il principio della discriminazione. Dal momento che, se il permesso fosse stato concesso l'organizzazione studentesca ufficiale avrebbe tacitamente accettato il principio della discriminazione, il ministro, appoggiato dai socialdemocratici, rifiutò il permesso. Due anni dopo, Becker tornava alla carica, chiedendo alla Deutsche Studentenschaft di organizzare un referendum tra i suoi membri circa il principio della discriminazione, il rifiuto della quale era la condizione per il riconoscimento ufficiale e il finanziamento governativo. La stragrande maggioranza degli studenti optò per la discriminazione, bocciando le proposte di Becker; ormai sicura di se stessa, e d'altro canto aliena dall'idea di dare il via a una frattura in seno all'organizzazione, la dirigenza di questa decise quindi di continuare con la politica precedente, di discriminazione razziale.

La Studentenschaft aveva dunque optato per ciò che considerava fondamentale per l'esistenza e la cultura della Germania, sprezzando il richiamo dei benefici materiali e del riconoscimento ufficiale. Una scelta in cui ebbero parte anche le istanze pangermaniche, il desiderio cioè di accogliere in seno all'organizzazione gli austriaci e così realizzare in certa misura un'unità tra fratelli, a dispetto del Trattato di Versailles che proibiva la collusione politica

tra tedeschi e austriaci. Ma l'episodio rivela soprattutto quanto profondo fosse, da parte degli studenti tedeschi, l'impegno nei confronti delle idee nazional-patriottiche, frutto di uno sviluppo che abbiamo seguito passo passo fino alle soglie del XX secolo. Quanto gli atteggiamenti *völkisch* avessero ormai compenetrato questi giovani, risulterà con palmare evidenza se terremo presente che la scelta in questione non avvenne durante il periodo della depressione economica, bensì durante gli "anni felici" della repubblica. Essa dunque non va considerata una specifica reazione a una crisi imminente, ma piuttosto l'espressione di un impegno duraturo e ben radicato.

La solidarietà creatasi così tra gli studenti attorno alla tematica razzista ebbe riflessi anche in altri campi. Gli studenti avevano trovato una base d'azione comune contro le autorità, tuttavia mantenendo la propria indipendenza rispetto a qualsivoglia movimento politico organizzato dalla generazione precedente. E la gioventù borghese non mancò di rendere sempre più esplicita la propria protesta: una dopo l'altra, associazioni e confraternite cedettero alla pressione dell'agitazione antisemitica, inserendo nei propri statuti il principio del *numerus clausus* in funzione antiebraica, opponendosi all'assunzione di insegnanti che fossero di sinistra o israeliti, abbandonandosi a dimostrazioni di piazza per imporre la propria volontà, quando altri mezzi si fossero rivelati inefficaci. Così per esempio, nel 1931 si ebbero tumulti studenteschi antisemiti a Vienna, a Berlino, a Colonia, a Greifswald, a Halle, ad Amburgo, a Breslavia, a Kiel, a Königsberg e a Monaco. In pratica, anzi, nessuna regione tedesca ne fu immune.

Come era avvenuto in passato, anche in questa occasione i corpi accademici non seppero opporsi, non fecero ricorso alle sanzioni amministrative di cui avrebbero potuto servirsi, non riuscirono a dar vita a raggruppamenti studenteschi che, contrapponendosi a quelli di ispirazione razzista, si rivelassero validi ed efficaci. Nel migliore dei casi, mostrarono distacco e passività, prestarono orecchio ai discorsi razzisti di alcuni loro membri, ma optarono per un atteggiamento di neutralità tra le due parti; nel peggiore dei casi, presero parte attiva alle vessazioni nei confronti dei colleghi israeliti o di sinistra. Nel 1932, i corpi accademici di Breslavia e di Heidelberg, sedi di istituti universitari di fama mondiale, licenziarono i docenti ebrei accusandoli di simpatie per il marxismo, e a prendere la decisione furono gli stessi insegnanti "gentili".

## L'educazione nello Stato totalitario<sup>1</sup>

La pressione dell'ideologia sull'educazione ha raggiunto il massimo (ovvero la massima espansione e la massima incisività) negli Stati totalitari, che sono stati una creazione tipica del secolo XX. Uno Stato totalitario è uno Stato autoritario, burocraticamente organizzato, diretto da un partito unico, capace di controllare e unificare in un progetto d'azione comune tutta la società, senza residui; è uno Stato ideologicamente compatto, rigidamente strutturato, impegnato a conformare le masse agli scopi del Partito-stato. Il suo aspetto totalitario è sottolineato, poi, dall'opposizione a ogni forma di democrazia e dalla sua riproduzione (ideologica e organizzativa) attraverso una educazione che annulla i diritti (e i bisogni) dell'individuo. Un modello di questo tipo si realizzò nella politica educativa del fascismo e del nazismo, ma anche nel comunismo sovietico, a partire dall'epoca staliniana. L'educazione totalitaria si venne organizzando nella scuola, nelle associazioni infantili e giovanili, nella stampa, su su fino a quella specializzata dei teorici dell'educazione che ne interpretano e ne esaltano i connotati. Se il fascismo italiano per primo abbozzò un sistema prima conservatore poi esplicitamente ideologico-totalitario dell'educazione nazionale, fu però il nazismo a delineare il sistema più organico e coerente di educazione ideologica di massa, ispirata a principi razzistici e militaristici, capace di coinvolgere tutta la crescita delle giovani generazioni, attraverso la famiglia, la scuola e l'extrascuola. Il socialismo sovietico solo con Stalin e la sua riforma scolastica, solo con la pedagogia del "collettivo" (Makarenko) e col ruolo organizzativo del partito assunto rispetto al tempo libero giovanile, manifestò tendenze totalitarie, ma nel suo complesso mantenne viva una scuola di cultura (e non di sola ideologia) e un sistema educativo extrascolastico meno soffocante e meno ideologico, se pure modellato su principi militaristici e di dedizione al "collettivo".

Nelle pedagogie totalitarie viene a compimento – ovvero si enfatizza, ma anche si esaspera, estremizzandosi, con conseguenze educativamente funeste – l'esigenza di governo e di guida che lo Stato è venuto assumendo nel corso dell'età moderna e che si enfatizza proprio nelle contemporanee società di massa. Ma è un'esasperazione che viene a mostrare anche i limiti, anzi le implicazioni diseducative (conformismo, perdita dell'individualità, cultura ideologizzata, etc.), di tali totalitarismi, che anche nelle società contemporanee tendono a riemergere come tentazioni possibili, per

risolvere i gravi problemi sociali e politici, oltre che economici, che le travagliano, specialmente nelle aree a più scarsa tradizione democratica.

Il fascismo italiano, dal 1922 al 1943, venne elaborando una teoria sistematica della scuola, dell'educazione extrascolastica, della cultura popolare e della pedagogia. Purtuttavia, va ricordato che ai suoi inizi il programma scolastico ed educativo del fascismo era soltanto un programma conservatore, così come lo attuò Gentile nella Riforma del 1923: con essa si fissava un sistema scolastico rigido e internamente differenziato, che separava le scuole secondarie umanistiche (per le classi dirigenti) da quelle tecniche (per le classi subalterne), che indicava come cultura formativa solo quella letterario-storico-filosofica, che permetteva accessi all'università solo dai licei, che introduceva l'insegnamento religioso nella scuola elementare (per dare al popolo una "concezione del mondo") e che veniva controllato nella sua efficienza attraverso l'esame di stato che concludeva tutti i cicli secondari. La scuola uscì da questa riforma profondamente rinnovata nelle strutture e nei contenuti, ma venne subito attaccata dentro e fuori il fascismo, per la sua selettività e per il blocco che produceva nell'ascesa sociale dei ceti inferiori. Venne così variamente ritoccata, attenuandone il rigore e la chiusura, ma – dal 1925, con l'avvio del fascismo-regime – fu poi investita dal processo di fascistizzazione, che riguardò il varo del libro di testo unico per le elementari (1929), il giuramento anche dei professori universitari (1931), l'estensione dell'insegnamento religioso alle scuole secondarie, col Concordato (1929), per arrivare alla "bonifica fascista" della scuola intrapresa dal Ministro De Vecchi e poi alla Carta della Scuola del Ministro Bottai (1939), dopo aver militarizzato la vita scolastica e ideologizzato i programmi di studio (in senso fascista e razzista). La Riforma Bottai fu la vera riforma scolastica del fascismo, pensata negli anni dell'autarchia e quindi sensibile al ruolo da assegnare al lavoro, già nella scuola elementare. Gli aspetti più nuovi furono la scuola media unica (ma che non riguardava le scuole tecniche e che rimase – per lo scoppio della guerra – solo sulla carta) e il biennio di "scuola del lavoro" nelle elementari (4<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup> classe), che pure fu attuata in modo assai semplificato. Ma fu sul piano dell'extrascuola che il fascismo operò in maniera capillare e consistente, creando associazioni per i ragazzi (Opera Nazionale Balilla, del 1928) e per i giovani (Gioventù del Littorio, 1937) in modo da attuare una conformazione agli ideali del regime attraverso feste, gare, riunioni di propaganda o parate paramilitari nelle quali si esaltavano i principi fascisti e la disciplina sociale. In queste associazioni, fino alle gare culturali universitarie (i Littoriali) o alla Scuola di Mistica Fascista, si venne coagulando un'educazione di massa, indipendentemente o parallela rispetto a quella familiare e scolastica, che facendo leva sul tempo libero e sui bisogni sociali dei ragazzi e dei giovani, lo organizzava e tramite tali associazioni lo conformava ai valori e allo stile di vita del regime fascista.

<sup>1</sup> F. Cambi, *Totalitarismi e educazione*, in *Le pedagogie del Novecento*, Roma-Bari, Laterza, 2005, pp. 89-95.

Caratteri assai simili a quelli del fascismo italiano, ma più militarizzati e connessi a un'ideologia più razzista e più autoritario-totalitaria, ebbe anche l'educazione elaborata in Germania dal Nazionalsocialismo. Già Hitler nel suo volume-manifesto *Mein Kampf* — aveva sottolineato l'intento militare dell'educazione nel nuovo Reich: "Tutta l'educazione impartita da uno Stato nazionale deve mirare principalmente non a riempire la testa di sapienza, ma a formare un corpo fisicamente sano fino al midollo". Non solo: quanto alla cultura scolastica, il "problema delle razze" doveva essere "dominante". Così nella scuola sotto il nazismo si ebbe un indebolimento della cultura e una forte ideologizzazione, come pure un ruolo primario assegnato all'educazione fisica. Contemporaneamente si imposero libri di testo e programmi ispirati ai valori del regime, si delineò una nuova pedagogia dichiaratamente nazista, si aggiornarono gli insegnanti intorno ai principi del nazismo (in particolare al razzismo), si impose loro l'iscrizione alla "Lega nazionalsocialista" degli insegnanti e il giuramento al Führer. Accanto alla scuola — e in modo assai più incisivo — operavano altre associazioni educative, di tipo militare, che raccoglievano i giovani nel tempo libero e lo organizzavano secondo i principi dell'ideologia nazista. Tale era, in particolare, la Gioventù Hitleriana, che scandiva la vita di ogni ragazzo tedesco dai 6 ai 18 anni, organizzando gare ginniche, campeggi, sedute di propaganda e preparando alla guerra. Ad ogni iscritto veniva dato anche un libretto personale, in cui erano registrati i progressi (anche ideologici) fatti dal ragazzo. Per la selezione dell'élite si crearono poi le Scuole A. Hitler, gli Istituti Politici Nazionali per l'Educazione e i Castelli dell'Ordine (questi controllati dal partito) che operavano, soprattutto, una manipolazione ideologica dei soggetti.

Nel sistema formativo nazista ciò che appare in primo piano è l'intento di "condizionamento a ogni costo" (come è stato definito) da parte del Partito-Stato, di aperta manipolazione e di conformazione coatta, che lo individuano come il caso estremo (e più brutale, ma anche più organico) di modello educativo totalitario.

In URSS l'avvicinamento a un sistema educativo totalitario si ebbe soltanto con Stalin. Nel periodo precedente, come abbiamo già accennato, la scuola e la pedagogia sovietiche si erano caratterizzate per un sensibile sperimentalismo e per una vivace apertura ai principi delle scuole nuove e della "pedagogia" (o pedagogia sperimentale e puerocentrica), oltre che ai problemi ideologici e sociali più urgenti nella società post-rivoluzionaria (creare l'"uomo nuovo", cioè collaborativo, socializzato, non-individualistico, e inoltre laico e dotato di mentalità scientifico-tecnica). La creazione più significativa della pedagogia sovietica fu il principio della scuola politecnica del lavoro, impegnata a saldare insieme istruzione e lavoro di fabbrica, ma anche ad "ampliare l'orizzonte culturale degli allievi", come sottolineava la Kruspkaja, sostituendo la vecchia scuola nazionalistica e religiosa, con i suoi manuali e i suoi

metodi. Negli anni della NEP (Nuova Politica Economica, collettivistica e capitalistica insieme) l'istruzione fu ridotta da 9 a 7 anni, si crearono scuole tecniche e professionali e università con "facoltà operaie", dando vita a un pluralismo di scuole, articolato tra scuole di cultura e scuole professionali. Dal '27 al '30 si ebbe una ulteriore politecnizzazione della scuola, attraverso i nuovi programmi soprattutto, anche se non si realizzò per inefficienze pratiche e debolezze teoriche. Negli anni di Stalin si torna a una scuola di cultura, che esalta lo studio sistematico, subordina il lavoro allo studio e si allontana dai metodi dell'attivismo. Nel '34 la scuola elementare divenne di 4 anni, la scuola media incompleta di 7 anni e quella completa di 10 anni. Nel '36 fu condannata la "pedologia", cioè l'attivismo pedagogico. Si vararono libri di testo e si diffusero metodi didattici sempre più ufficiali e allineati all'ideologia di Stato. Il lavoro fu abolito nelle scuole nel 1937. Purtuttavia in questo periodo durato fino al 1953-55, si ebbe una espansione fortissima della scolarità, il miglioramento della efficienza e delle strutture della scuola sovietica, l'affermarsi di voci pedagogiche originali, come quella di Makarenko. Contemporaneamente nella società sovietica veniva organizzandosi la Gioventù comunista, articolata in diversi raggruppamenti per classi di età, a partire dai Pionieri, riuniti in locali nei quali organizzare il tempo libero, con gare, giochi, lavori di gruppo, conferenze, sempre fortemente impregnati di ideologia, anzi messi apertamente al servizio della creazione del cittadino comunista, irreligioso e totalmente socializzato, fedele interprete dell'ideologia dello Stato-comunità.

I totalitarismi — pure nelle loro profonde asimmetrie — manifestano alcuni caratteri comuni, in particolare quello che si lega a una riarticolazione della educazione nelle società di massa; l'educazione — in esse — esce dalle agenzie tradizionali (famiglia e scuola, soprattutto) per chiamare in causa lo Stato e la sua capacità di gestire il tempo libero delle giovani generazioni, per controllarle, per socializzarle. L'educazione passa — soprattutto — per questi canali che innervano la società civile, ma di cui lo Stato è il garante e l'organizzatore. L'educazione delle masse non si elabora a partire dall'individuo, coltivandone la specificità e singolarità, bensì accorpando gli individui in stili di vita e in concezioni del mondo comuni che proprio le agenzie educative extrascolastiche possono meglio e più profondamente veicolare nei soggetti. L'istanza è presente anche nelle società democratiche ed è centrale in tutte le società di massa, ma i totalitarismi se la individuano per primi come grande problema attuale dell'educazione, la risolsero in forme così autoritarie, così condizionanti, così coatte da farla avvertire, alla pedagogia contemporanea, come un pericolo dal quale emanciparsi. I totalitarismi espressero una esigenza, anche se ad essa risposero nella forma più povera e più brutale, dando vita ad un sistema formativo rigidamente conformistico ed esplicitamente illiberale.

## Il fascismo e l'educazione nazionale<sup>1</sup>

La scuola fu un altro punto di contatto istituzionale tra lo stato e la società destinato a lasciare segni molto profondi nel tessuto ideologico fascista. [...]

La prima e fondamentale novità era rappresentata dalla ventata di serietà che con il fascismo aveva investito la scuola italiana. Il carnevale era finito, la baraccola era terminata: queste le sensazioni che il regime voleva si associassero agli studi che i giovani italiani seguivano nella nuova scuola. [...] Al "semplicismo", alla "faciloneria", all'"ottimismo panglossiano" — diceva Mussolini — era stato inferto un colpo mortale dalla riforma Gentile. Nel 1923, per la scuola italiana si era chiuso "il periodo delle indulgenze". Come ha mostrato una recente indagine, prima d'allora era davvero assai diffusa la convinzione che molta parte della scuola italiana fosse una vera e propria "cuccagna". [...] Con il fascismo, si diceva, lo "spirito nuovo" aveva cancellato le facili promozioni e la "scioperomania", aveva disperso i goliardi schiamazzanti e la gioventù in permanente corteo. Dalla reazione a tutto ciò era nata l'esigenza di "restaurare la scuola italiana". Secondo quanto scriveva un personaggio come Rocco che non si era proprio nutrito alle stesse fonti ideali di Gentile, "Dalla scuola agnostica, priva di contenuto morale, senza identità, pura fornitrice di nozioni, che lo Stato liberale democratico aveva creato, uscì la scuola educatrice, non solo dell'intelletto ma dell'animo, con un suo contenuto religioso e nazionale, formatrice dell'Italiano nuovo, degno della nuova storia d'Italia, capace di comprenderla e di realizzarla".

Ma questa era solo una premessa, il passo decisivo era quello seguente ed era compiuto nel momento in cui si collegava la rinascita della scuola italiana con qualcosa che andava assai al di là di un banale restringimento del filtro selettivo. Formare, educare e non solo istruire: il vero perno del discorso fascista sulla scuola risiedeva infatti nella nuova qualità dell'educazione, era in questa prospettiva che il regime giocava le sue carte. Al centro di tutto vi era una trasformazione *ab imis* a cui era sottoposta la scuola per quanto riguardava il mutato rapporto tra il sistema educativo e ciò che si chiamava "la vita". La scuola di un tempo era una scuola scettica, decadente, aridamente rinchiusa nel grigiore polveroso di una pedante erudizione [...]. Ad essa si era contrapposta la solare e irruente vitalità di un contatto immediato con i problemi della nazione. [...]

"La scuola — si scriveva nel 1926 —, essendo preparazione alla vita reale e strumento per la formazione di una coscienza nazionale, non può essere sorda alle voci, alle tendenze, alle affermazioni che formano la vita essenziale della Patria". Se concentrassimo lo sguardo ancora un istante su quel termine apparentemente così apodittico di

"vita", forse — al di là di ogni proclamata volontà di svecchiamento — potremmo vederla comparire il suo nucleo intimamente totalitario. Perché dietro quel voler "collegare" e "fondere" la vita politica con la vita intellettuale, in quel ricercare una educazione "organica" affermando con tono perentorio "tutta l'educazione alla scuola", dietro quell'anodino pretendere di ricomporre una frattura tra lo studio e l'azione si celava la volontà di prosciugare — anche in quell'angolo di società che era la scuola — ogni residuo di autonomia creandovi attorno una "saturazione di fascismo". [...] Per lo spiraglio aperto dalla "vita", in verità, nella scuola doveva entrare la politica fascista, al cui seguito c'era poi nient'altro che il controllo dall'alto. In altre parole, anche attraverso la scuola riformata del fascismo doveva calare una cappa di piombo sulla società. Il senso profondo di questo orientamento era bene espresso da Nicola Pende in uno degli incunaboli del razzismo fascista. Esaltato il principio dell'"ogni uomo al suo posto", vi si legge: "Tutta l'educazione del popolo deve dunque essere diretta a formare, orientare e controllare i giovani nel loro rendimento effettivo nei vari campi dell'attività lavorativa, in modo che i futuri cittadini siano più che è possibile al loro giusto posto per lavorare bene col maggiore rendimento".

Ma questa idea della scuola "fonte di autorità" non deve indurre a credere che la fascistizzazione dell'insegnamento si riducesse, nell'ideologia fascista, ad un problema di polizia scolastica. Quell'ambiguo termine di "vita" consente infatti di affacciarsi anche su un altro versante dell'ideologia educativa del fascismo, un ambito quest'ultimo dominato dall'idea che la scuola non dovesse solo istruire bensì anche, e soprattutto, educare; e che educare fosse impossibile senza le "intime persuasioni" e il "calore della fede" lo credevano tutti. La nuova stagione della scuola italiana, in questo senso, doveva essere la conseguenza di un rinnovamento interiore di insegnanti e di allievi, di un diverso orientamento dello spirito, di un più intenso "contenuto morale". Una concezione integrale della vita dell'uomo fascista fondata su una "passione ardente" ed una funzione educativa tesa ad accendere negli adolescenti italiani quella che Codignola chiamava l'"idea primordiale": era in questi strati profondi che si radicava la missione dell'insegnamento nel tempo fascista. Naturalmente si trattava di una prospettiva tendenziale; giacché i dati che emergevano dalla realtà effettiva erano piuttosto contraddittori. Una domanda, "la scuola è oggi veramente fascista?", tornava come un assillo sulle bocche di molti e più d'uno dovette guardare con scetticismo alla taumaturgica introduzione di nuovi programmi, i quali, oltretutto, non sempre apparivano caratterizzati da una assoluta specificità fascista. Di fronte alle difficoltà si reagiva spingendo lo sguardo al di là dell'ostacolo. [...]

Più immediati e tangibili sembrarono i risultati conseguiti in quell'esaltazione della cultura fisica che costituì un altro aspetto specifico e caratteristico dell'ideologia educativa del fascismo. L'ossessivo ritorno sull'importanza della cultura corporea, della ginnastica e dell'azione sportiva costituisce un orientamento meno casuale e rituale di quanto a prima vista si sarebbe portati a credere. Non era del tutto assente in

<sup>1</sup> P.G. Zunino, *L'ideologia del fascismo. Miti, credenze e valori nella stabilizzazione del regime*, Bologna, Il Mulino, 1985. Per le citazioni si rinvia al libro.

quell'atteggiamento un certo calcolo, perché se si rivelava difficile mettere al passo la scuola nelle sue specifiche funzioni culturali, poteva sembrare meno arduo farla marciare a ritmo ginnico; dietro quelle squadre bene allineate si sarebbero potute nascondere le perduranti falle del sistema scolastico.

Ma non si deve trascurare il fatto che vi erano anche connessioni profonde tra il culto del corpo e il disegno complessivo dell'ideologia fascista. Basterà por mente al fatto che il filone futurista, quello dannunziano e la stessa vena nazionalista avevano più volte portato alla luce la singolare commistione tra una sorta di edonismo fisico e un vago bellicismo; una densa materia in cui si mescolava l'esaltazione, quando non il culto, della forza e della violenza. Lo spirito eroicista, l'incanto di fronte alle espressioni più moderne della civiltà (e l'attività sportiva di massa a buon diritto aveva tra queste un suo posto), l'esaltazione della macchina cui era di complemento l'adorazione del corpo in perfetta efficienza, lo sprezzo del pericolo, e alla fine, la "morale guerresca": uno dietro l'altro questi anelli formavano una catena che già prima del fascismo aveva colorato politicamente la cultura fisica, facendone un punto di incontro di sentimenti, o anche solo di umori, lontani e addirittura contrapposti rispetto agli ideali democratici e progressisti. [...]

Anche l'attività fisica, comunque, poteva inserirsi nel mosaico ideologico fascista solo pagando alcuni non lievi tributi. E proprio un tema così poco consueto nella riflessione politica ci consente di cogliere la strepitosa potenza ripulmatrice di un'ideologia totalitaria. L'immagine dell'educazione fisica e dello sport diffusa dal fascismo era, per così dire, bitonale. La prima nota possiamo affermare suonasse a una altezza normale esprimendo intonazioni vagamente populiste: attività fisica in quanto fattore di salute collettiva, sport come scuola di sofferenza e di coraggio. "Aria libera, movimento, spiagge, ginnastica, costumi severi di vita", erano di questo ordine le prime sensazioni trasmesse dall'ideologia sportiva del fascismo. Ma nel parlare di sport come "preparazione delle anime", già si avverte la presenza di una diversa dimensione; e in effetti, l'altra nota di quell'idea di sport esprimeva accenti specificamente fascisti. Dalla salute presto si arrivava alla virilità e all'audacia, e da queste bastava un soffio per essere proiettati nell'adorazione della forza fisica pura e semplice. Tutto ciò accadeva mentre lo spirito collettivo sotteso a molte attività sportive, assumeva presto i contorni dell'inquadramento militare, dell'impulso agonistico comunitario, dell'aspirazione alla lotta. Un filo, tenace e quasi inavvertito di primo acchito, teneva assieme tutti quegli elementi ed era il rifiuto del cosiddetto modello anglosassone di intendere l'educazione del corpo: un indulgere nel "campionismo" (che era inevitabile collegare a un inaccettabile individualismo) e, più in generale, il gusto disinteressato per l'attività fisica. Mancavano in quell'atteggiamento un principio ordinatore e un fine supremo che dessero un senso a ciò che, diversamente, si riduceva ad un incombusto agitarsi di corpi, del tutto fine a se stesso. [...]

Nel fascismo l'"educazione virile del nuovo italiano" era preordinata al conseguimen-

to degli scopi della nazione. Nella bellezza del gesto atletico si doveva riflettere la "santità della stirpe" e, nel medesimo tempo, si doveva ravvisare la consapevolezza e la determinazione di chi addestrava "corpo e spirito ai supremi cimenti". Lo sport, insomma, non era una tessera buttata a caso nelle molteplici strutture della società; esso aveva una sua esatta collocazione nel finalismo totalitario di una società organica che non concedeva a nulla e a nessuno una nicchia in cui svilupparsi autonomamente. Lo sport, detto in breve, era "milizia al servizio della patria". La ferrea connessione tra stato e società si esprimeva anche qui nella congiunzione tra scuola e sport e non poteva essere formulata in modo più esemplare di quanto si facesse sul "Popolo d'Italia" allorché si esprimeva l'augurio che "il fascismo e lo sport invadessero la scuola".

Scuola, orientamenti educativi, vitalismo sportivo: chiunque si aggiri per questi luoghi dell'ideologia fascista - luoghi davvero comuni a tutti i sistemi totalitari - intuisce di non poter sfuggire all'incontro con il "problema" dei giovani. [...] Si dovrà innanzitutto osservare che i giovani che si intravedono nella simbologia ideologica del fascismo svolgono una funzione di straordinaria importanza perché su di loro si fonda la proiezione del regime nel tempo. Giovinezza come senso di onnipotenza, di espansione senza limiti, di eternità: giovinezza come slancio romantico e purezza primordiale: gioventù, soprattutto, in quanto prova vivente della durata e permanenza della rivoluzione fascista. Associare i giovani alla vita del regime voleva dire riuscire, in qualche modo, ad afferrare il futuro e respingere dal regime ogni senso di caducità. [...]

Il fascismo, per un verso dunque, era presentato come il frutto della gioventù che si era ribellata al vecchio ordine; il fascismo era l'effetto dell'irrompere sulla scena politica dell'impeto avventuroso delle nuove generazioni. Il "popolo del Piave" era un popolo di giovani; gli uomini che avevano inondato le strade e le piazze nel radioso maggio non lo erano meno. Per non dire dei manipoli che avevano vittoriosamente percorso il paese per arrestare la marea rossa. Ben si poteva proclamare: il fascismo "è giovinezza". Ma, come si è detto, intorno alla metà dell'esperienza dittatoriale, nei giovani si intendeva anche scorgere i lineamenti dell'"uomo nuovo" che il fascismo stava forgiando. In questo senso, nelle mani dei giovani non c'era solo una "garanzia" per il fascismo - come si affermava -; in loro si sarebbe dovuto guardare per cogliere anche l'esito ultimo, e ancora inespresso, della rivoluzione. Solo loro sarebbero stati i "costruttori definitivi", gli "italiani di Mussolini". Mentre chi non era cresciuto con il fascismo non poteva non portarsi dentro qualche pezzo, piccolo o grande che fosse, del "Mondo di ieri"; solo chi era nato e si era formato nel clima dell'Italia nuova, solo una generazione "assolutamente vergine" e che, quindi, non sembrava aver bisogno di abitudini o di conversioni, avrebbe potuto rivelare tutte le potenzialità dell'idea fascista. Era grazie ai giovani che il fascismo sarebbe potuto divenire uno "stato di coscienza generale". In definitiva, la prova della verità del fascismo era nelle mani dei giovani e solo nelle loro.

## Uomo "nuovo", di razza italiana<sup>1</sup>

"Fuori della storia l'uomo è nulla". "Antiindividualistica, la concezione fascista è per lo Stato: ed è per l'individuo in quanto esso coincide con lo Stato, coscienza e volontà universale dell'uomo nella sua esistenza storica"; il fascismo "non è soltanto datore di leggi e fondatore d'istituti, ma educatore e promotore di vita spirituale. Vuol rifare non le forme della vita umana, ma il contenuto, l'uomo, il carattere, la fede. E a questo fine vuole disciplina, e autorità che scenda addentro negli spiriti, e vi domini incontrastata". Sono parole della voce *Fascismo* firmata nel 1932 da Mussolini per l'*Enciclopedia italiana*, in cui è evidente la mano di Gentile. L'identificazione di individuo e Stato, che annulla di fatto il primo assorbendolo nel secondo, in un'ottica dichiaratamente totalitaria, è la sostanza della concezione fascista dell'"uomo nuovo". L'obiettivo di costruire l'uomo fascista non è tuttavia, di per sé, un elemento distintivo del regime di Mussolini rispetto a quello di Hitler: se si può parlare di una "via italiana al totalitarismo", accanto alle differenze non si possono non segnalare i tratti comuni con l'esperienza nazionalsocialista.

Sul piano della propaganda e dell'immaginario collettivo il modello del nuovo italiano fascista è ovviamente Mussolini: *L'uomo nuovo* è il titolo di una delle prime biografie del fondatore del fascismo, pubblicata nel 1923 dal giornalista e scrittore Antonio Beltramelli. Ma un modello implica l'eccezionalità, e quindi la difficoltà di uguagliarlo. Più che esempi di singoli, che pur non mancano - dai "grandi" italiani del passato a Mussolini -, il regime indica quindi un modo di essere e, soprattutto, di *non* essere: di qui le immagini negative del liberalismo, della democrazia, del socialismo o della mentalità borghese, e più in generale dei "diversi", primi fra tutti gli appartenenti ad altre razze. Nella costruzione dell'immaginario collettivo, e quindi dell'uomo fascista, il sistema scolastico svolge un ruolo essenziale e probabilmente assai profondo e duraturo. Non a caso ad esso si rivolsero le cure peculiari del fascismo dalla riforma Gentile alla Carta della scuola di Bottai; e si comprende come sull'istruzione e sull'educazione, oltre che sul mondo culturale nel suo complesso, abbia cercato di incidere in primo luogo la persecuzione razzista del 1938, nell'intento di plasmare le mentalità degli italiani convogliandole verso un'identità definita anche per esclusione. [...]

<sup>1</sup> G. Turi, *Lo Stato educatore. Politica e intellettuali nell'Italia fascista*, Roma-Bari, Laterza, 2002. Per le citazioni si rinvia al libro.

## Persecutori e vittime

All'indomani della "notte dei cristalli", al Consiglio dei ministri del 12 novembre 1938 Goebbels suggeriva di prendere in esame, fra le varie misure antiebraiche, anche "un'altra faccenda: ancora oggi capita che bambini ebrei frequentino scuole tedesche. Mi sembra intollerabile. Mi pare impossibile che mio figlio stia seduto in un liceo tedesco accanto a un ebreo, mentre gli insegnano la storia tedesca. È assolutamente indispensabile allontanare gli ebrei dalle scuole tedesche, e lasciare che si occupino loro stessi, nelle loro comunità, di educare i loro figli". Il 15 novembre il suggerimento di Goebbels veniva attuato. Più di due mesi prima il rdl 5 settembre 1938, "per la difesa della razza nella scuola italiana", escludeva dalle scuole di ogni ordine e grado tutti gli insegnanti e gli alunni di razza ebraica, e allontanava dalle accademie e dagli istituti di cultura i membri di razza ebraica, saltando la tappa intermedia del *numerus clausus* che, suggerito ancora il 5 agosto dall'"Informazione diplomatica" n.18, era stato applicato nella Germania nazionalsocialista prima della "notte dei cristalli", anche se già nel 1933 la grande maggioranza dei docenti allontanati o sospesi dalle università tedesche per motivi politici era costituita da ebrei. [...]

Le circolari emanate all'indomani del Manifesto della razza e prima di ogni provvedimento giuridico dal ministro dell'Educazione nazionale sono assai eloquenti, anche perché anticipatrici degli interventi legislativi: il 3 agosto si vieta, a partire dall'anno scolastico 1938-39, l'iscrizione degli studenti ebrei stranieri, compresi quelli dimoranti in Italia; il 6 agosto si sollecita la diffusione nelle scuole della rivista "Difesa della razza"; il 9 agosto si promuove il censimento ai fini razziali, di tutto il personale scolastico e si fa divieto di conferire incarichi di insegnamento e supplenze, nelle scuole governative, a docenti di razza ebraica; il 12 agosto sono banditi dalla scuola i libri di testo di autori ebrei, di cui il 24 agosto si preannuncia un elenco, che sarà inviato ai provveditori il 20 settembre, con 114 nomi, fra cui quelli di 18 dei 104 docenti universitari ordinari e straordinari successivamente allontanati dall'insegnamento. Segui, sul piano giuridico, il rdl 5 settembre 1938 "per la difesa della razza nella scuola italiana", che sospendeva dal servizio, a partire dal 16 ottobre, tutti gli insegnanti ebrei nelle scuole di ogni ordine e grado, compresi i liberi docenti, gli aiuti e gli assistenti universitari, e i membri di razza ebraica delle accademie e degli istituti di cultura, mentre sul piano amministrativo una "dichiarazione della razza cui appartiene il candidato" fu subito richiesta anche per i concorsi a borse di studio, ben prima che dal loro godimento fossero espressamente esclusi gli ebrei. Con rdl 30 settembre 1938 si istituirono nelle università nuove discipline di insegnamento sulla razza, e con circolare del 1° ottobre - raccogliendo i voti fatti dalla Sezione di antropologia e paleontologia umana alla XXVII riunione della Società italiana per il

progresso delle scienze tenutasi a Bologna dal 4 al 10 settembre – Bottai invitò a potenziare le cattedre di Antropologia, sottolineandone l'importanza politica. [...]

La distinzione che, sulla base degli scritti di Giacomo Acerbo o di Julius Evola, si continua a fare ancora oggi, tra un razzismo italiano "spiritualistico" e un razzismo "biologico" germanico, per ricavarne una più generale differenziazione tra fascismo e nazionalsocialismo, resta alla superficie dei problemi, non riuscendo a cogliere appieno le motivazioni di un intervento politico che avviene in un paese determinato e in un momento specifico – nel contesto di altri atti politici che investono la cultura e la formazione dei giovani –, e quindi *anche* con i suoi caratteri peculiari, fra i quali riveste importanza rilevante la tematica "educativa". [...]

Nel settore dell'istruzione l'Italia si conquistò così un primato fra i paesi che attuarono un antisemitismo di Stato: nella Germania di Hitler solo dopo la "notte dei cristalli" nel novembre 1938 la precedente discriminazione degli studenti ebrei si trasformò nella loro esclusione totale, in Austria gli ebrei – già allontanati in maggio dalle scuole medie – furono esclusi dalle università in novembre, e con la legge del 3 ottobre 1940 la Francia di Vichy si limitò, se così si può dire, a introdurre il *numerus clausus* per gli studenti ebrei. La priorità, e la specificità, degli interventi nell'ambito della cultura e degli intellettuali sembrano confermare il carattere autoctono e autonomo della scelta antisemita italiana: essa ha infatti un antecedente nei provvedimenti razzisti adottati nelle colonie, e non è prodotto di importazione dalla Germania nazionalsocialista; anche se da questa sollecitata, precede l'accordo culturale del novembre 1938 tra i due paesi, nel quale non si fece, del resto, esplicito riferimento alla questione razziale.

La politica razzista, di cui fa parte la persecuzione antisemita, appartiene alla logica totalitaria dello Stato fascista il quale cerca di recuperare con la violenza, che colpisce direttamente gli ebrei ma che vuol costituire un monito per tutti, un consenso che sente assottigliarsi nel mondo della cultura e nelle classi medie. Infatti l'intervento nel mondo della scuola e dell'università per attuare l'"educazione dell'italiano" non si spiega tanto con la presenza numerica degli ebrei in questo settore, che pure era cospicua, se su un totale di 47.252 ebrei rilevati dal censimento razziale del 1938 vi erano 6.704 "studenti e collegiali" e 1.601 esercenti "attività e arti libere", cioè più di un sesto – anche se le cifre assolute non sono pienamente attendibili –, e soprattutto se si pensa che fra gli "intellettuali" essi erano presenti in proporzione maggiore degli altri italiani, anche se non nella misura lamentata dagli antisemiti. Né si spiega con l'orientamento antifascista di cui erano accusati, ma del quale la maggioranza era immune. Dal concreto svilupparsi della persecuzione razziale e dal contesto in cui questa avviene si ha piuttosto l'impressione che il regime, mosso da criteri politici più

che razziali in senso stretto – l'inesistenza di un problema razziale e di una questione ebraica in Italia era stata più volte proclamata da Mussolini –, intendesse sottoporre a un ulteriore giro di vite tutto il mondo della cultura, dal quale soltanto – oltre che dalla Chiesa – potevano venire minacce alla sua granicità.

Senza voler assolutizzare questa affermazione, o sottovalutare l'esistenza di un antisemitismo diffuso, l'influenza del nazionalsocialismo e le prospettive di politica estera del regime, si può sostenere che, prendendo di mira una minoranza 'scomoda', gli interventi antiebraici sulla scuola, sull'università, e quelli successivi sulle professioni liberali, rispondono a criteri interni, di consolidamento di quella "educazione dell'italiano" che nella lettera a Mussolini dell'agosto 1940 Bottai considererà affievolita a partire dalla guerra contro l'Etiopia. [...]

*Primo: la scuola*, suonava l'editoriale della rivista di Bottai "Critica fascista" il 15 settembre 1938: "questa priorità non è casuale", considerato "l'essenziale valore politico della scuola", affermava Bottai dopo che già il 1° agosto aveva lodato l'assenza di riferimenti filosofici o religiosi nel Manifesto della razza individuando l'obiettivo del regime nell'"opera di unità morale e di educazione nazionale che costituisce il motivo centrale del fascismo". "Il primo passo è [...] la conquista della scuola", insisteva poco dopo un qualificato collaboratore di Bottai, indicando la necessità di intervenire soprattutto nell'università, che anche dopo il giuramento di fedeltà al regime richiesto nel 1931 ai docenti aveva "finito per esercitare sovente una specie di diritto di asilo per le persone più indesiderabili" – rimanendo aperta "ad ogni sorta di persone: italiani e stranieri, religiosi e irreligiosi, ligi o ribelli all'autorità dello Stato, sudditi disciplinati e pericolosi anarchici", oltre agli ebrei -: "Chi ha il comando dell'alta cultura ufficiale finisce infatti, prima o poi, per agguantare le leve della politica", ammoniva l'autore ponendo l'accento su un dato la cui rilevanza nella storia d'Italia è stata sottolineata da Arnaldo Momigliano.

L'epurazione nelle università è accompagnata, come si è visto, da quella nelle accademie e negli istituti di cultura, con una sincronia e una drasticità che interrompono la politica di intervento graduale perseguita in precedenza dal fascismo, visto che l'obbligo del giuramento di fedeltà al regime già richiesto ai professori di scuola e imposto nel 1931 ai docenti universitari – fra i 12 più noti che lo rifiutarono c'erano tre ebrei, Giorgio Levi della Vida, Vito Volterra e Giorgio Errera –, era stato introdotto solo due anni dopo nelle accademie (fra i 10 soci dell'Accademia dei Lincei dichiarati decaduti per averlo rifiutato ci fu Vito Volterra). Anche alla luce di questa tendenza, i provvedimenti antisemiti nel settore della cultura non risultano fatti improvvisi o isolati, ma giungono a coronamento della politica tendenzialmente totalitaria del regime.

## Lo Stato nazista, le famiglie, i giovani<sup>1</sup>

Torniamo ora alla *Volksgemeinschaft*. [...] Da un lato i regimi attiravano fuori dal nucleo domestico i membri delle famiglie per coinvolgerli nelle loro attività; dall'altro invadevano il terreno, esercitavano pressioni sulle famiglie sollecitandole a fare più figli e a cambiare i principi, le abitudini e le tradizioni consolidate. Senza dubbio il regime nazista fu più efficiente di quello fascista nel portare avanti questa duplice operazione. Poiché la Germania era già un paese ad alto livello di modernità, dotato di un'estesa struttura per le comunicazioni, il regime ebbe il grande vantaggio di poter raggiungere, e perfino controllare, pressoché chiunque; detto in altri termini, la Germania negli anni Trenta non aveva un equivalente del Meridione italiano. Poteva anche vantare, a differenza dell'Italia, uno Stato noto per la sua efficienza. Di conseguenza, l'intervento nazista fu ben più incisivo rispetto ai risultati disorganici e parziali del fascismo. Vorrei iniziare dall'attività del regime tesa ad attirare gli individui fuori dal nucleo domestico per servire ai propri interessi. Un acuto osservatore americano a Berlino, Clifford Kirkpatrick [1938], illustrò in questi termini il braccio di ferro che si giocava tra le lealtà contrastanti:

*A prescindere da qualsiasi divergenza di ideali tra i genitori tedeschi e i loro figli che militano nelle file delle organizzazioni giovanili hitleriane, la contrapposizione tra famiglia e stato esiste in virtù del semplice fatto che in una giornata non possono che esserci ventiquattro ore. Il tempo che i figli trascorrono fuori casa impegnati nelle attività delle organizzazioni giovanili non può essere trascorso in compagnia dei genitori. I giovani e le giovani sono reclutati per una grande varietà di incombenze da espletare nell'ambito delle attività collettive del popolo tedesco.*

[...] Quello di Kirkpatrick è un esempio istruttivo per molti motivi, non ultimo il fatto che si riferisce a dei ragazzi e ai possibili conflitti tra genitori e figli, specialmente i figli maschi. Il regime nazista, come quello sovietico, fu fortemente caratterizzato dal conflitto generazionale. La gioventù era considerata l'elemento dinamico, ed era incoraggiata a cercare l'avventura ponendosi al servizio dello Stato, mentre l'atteggiamento statico della vecchia generazione, la sua incapacità di adeguarsi ai tempi, era oggetto di forti critiche. [...] Non bisogna esagerare, perché l'autorità della figura paterna non fu mai messa in discussione, ma non può esservi alcun dubbio sulla determinazione con cui le organizzazioni giovanili naziste spinsero i figli a uscire dall'ambiente familiare tentando di formarli a propria immagine. In un discorso pronunciato a Kiel nel novembre 1933, Hitler affermò:

<sup>1</sup> P. Ginsborg, *Famiglia Novecento. Vita familiare, rivoluzione e dittature. 1900-1950*, Torino, Einaudi, 2013. Per le citazioni si rinvia al libro.

«Quando un avversario dice: "non passerò dalla vostra parte", io rispondo calmo: "I tuoi figli sono già dei nostri"». [...] Di primaria importanza per la battaglia generazionale che i nazisti sentivano di combattere fu la *Hitlerjugend* (Gioventù Hitleriana). Hitler aveva una visione granitica di quelli che dovevano essere i valori dei giovani maschi all'interno dell'organizzazione che portava il suo nome:

*La mia scienza pedagogica è dura. Il debole deve essere spazzato via. Nei centri del mio nuovo Ordine verrà allevata una gioventù che spaventerà il mondo [...] I giovani debbono imparare il senso del dominio. Debbono imparare a vincere nelle prove più difficili la paura della morte. Questa è la fase della gioventù eroica che fa nascere l'uomo libero.<sup>2</sup>*

Il giuramento di fedeltà all'organizzazione era da raggelare il sangue: "Fedel sempre sarai, forte letterai e nella morte riderai". Una volta sciolte tutte le altre associazioni giovanili, il numero di aderenti crebbe molto rapidamente. Le strutture sportive per i giovani maschi di età compresa tra i dieci e i diciotto anni furono assegnate dallo Stato all'*Hitlerjugend* e molti datori di lavoro assumevano apprendisti solo fra gli iscritti. È interessante notare il confronto sia con l'Italia sia con l'Unione Sovietica. L'attività giovanile maschile del regime includeva lo *Jungvolk* (dai 10 ai 14 anni) e l'*Hitlerjugend* (dai 14 ai 18 anni). I Balilla, come abbiamo visto, al contrario accoglievano anche i bambini dai sei anni di età, e la grande maggioranza era formata da piccoli in età scolare. Queste differenze di età contraddistinsero in maniera radicale la natura delle due organizzazioni: quella tedesca era seriamente orientata verso l'addestramento militare vero e proprio per gli adolescenti, presente soltanto in minima parte nell'esperienza italiana. Appare quindi più sensato paragonare la Gioventù Hitleriana al *Komsomol* sovietico, che a sua volta ripose grande attenzione alla formazione militare. Ma con una differenza fondamentale: l'addestramento alle armi del *Komsomol* era rivolto a ragazzi e ragazze, mentre l'*Hitlerjugend* era esclusivamente riservato ai maschi<sup>3</sup>.

L'istruzione nella Gioventù Hitleriana assunse una forma poco attraente e ripetitiva. Ogni fascia di età doveva seguire un programma di studi comprendente

<sup>2</sup> H. Rauschning, *Gespräche mit Hitler (1940)*, in W. Hofer, *Il Nazionalsocialismo. Documenti 1933-45* (1957), Milano, 1964, p. 74.

<sup>3</sup> M. Kater, *Hitler Youth*, Cambridge Mass. 2004, p. 23, scrive che alla fine del 1933 l'*Hitlerjugend* annoverava 2,3 milioni di giovani, pari al 30,5% del loro totale. Questa cifra cresce al 64% alla fine del 1937 e raggiunge 98,1% nel 1939, quando l'appartenenza all'organizzazione è ormai diventata obbligatoria.

materie come "Dei ed eroi tedeschi", "Adolf Hitler e i suoi combattenti", "Il popolo e la sua discendenza". Gli insegnanti erano spesso ex graduati che esigevano un'obbedienza cieca e assoluta dai giovani affidati loro; la disciplina era spesso brutale.

In effetti l'organizzazione fu responsabile di un generale abbruttimento della vita familiare tedesca, perché dopo essere stati sottoposti nel fine settimana a una durissima disciplina, a marce forzate e a esercitazioni militari, durante la settimana gli adolescenti scatenavano le emozioni represses contro i loro genitori. Perfino Harald Quandt, il figliastro di Goebbels, si lamentò del "pessimo cibo, dei maltrattamenti e della corrispondenza censurata". L'intera organizzazione aveva gestione verticale, dall'alto verso il basso, e il suo capo, Baldur von Schirach, rispondeva del proprio operato soltanto a Hitler. In risposta alle critiche per gli effetti che l'*Hitlerjugend* stava avendo sulla vita delle famiglie, von Schirach rispose con disprezzo che molti bambini poveri e della classe operaia non avevano una famiglia in ogni caso. Vale la pena osservare che alcuni ideologi nazisti, tra i quali Alfred Rosenberg e Alfred Baeumler, erano convinti che le *Männerbünde*, ossia le "organizzazioni maschili", dovessero avere il primato sulla famiglia nell'ambito della *Volksbewegung*; Baeumler si spinse addirittura a negare il ruolo della famiglia come prima cellula della nazione. Non andarono lontano, perché i leader nazisti, in *primis* Hitler e Goebbels, non mutarono atteggiamento riguardo alla famiglia. Ciò nonostante, era indubbio che una comunità basata su un senso così profondo del cameratismo maschile e sulla costante evocazione della morte trovasse espressione naturale più nelle organizzazioni maschili militari che nella famiglia. [...]

L'equivalente femminile della Gioventù Hitleriana, il *Bund Deutscher Mädel*, riservato alle ragazze fra i dieci e i diciotto anni, fu un'altra formidabile organizzazione per la creazione del consenso. Era posta sotto il controllo della *Hitlerjugend*, ma naturalmente vantava una serie diversa di priorità e di attività. Il divario di genere sotto il nazismo aveva carattere assolutamente manicheo. Così scrive Lisa Pine [1997]:

*Le ragazze dovevano reagire alle circostanze a livello emotivo, laddove ai ragazzi veniva chiesto di reagire a livello razionale. Le ragazze dovevano custodire le loro esperienze nell'intimità, mentre i ragazzi dovevano farne un uso attivo e creativo; le ragazze dovevano essere docili e donarsi, mentre i ragazzi dovevano esercitare influenza sugli altri, accumulare vittorie e conquiste; le ragazze dovevano essere passivamente appagate, mentre i ragazzi dovevano essere artefici o distruttori attivi di culture; le ragazze dovevano prendersi cura della famiglia e della casa, mentre i ragazzi dovevano gettare le fondamenta dello stato; le ragazze dovevano vedere la vita come un dono, mentre i ragazzi dovevano considerarla una lotta; per*

*le ragazze lo scopo ultimo del vivere era la "maternità" – non la femminilità – mentre per i ragazzi era chiaramente la "virilità" in senso militare.*

In sintonia con questi valori, la Lega delle ragazze tedesche propose quattro aree principali di impegno nelle scuole di "economia domestica": educazione domestica pratica, comprendente cucina, panificazione, giardinaggio e cucito; igiene e medicina, comprendente nutrizione, salute e assistenza all'infanzia; nozioni sulla natura della *Volksbewegung* – nazione, razza ed economia; e infine, ma non meno importanti, sport e attività ricreative, inclusi le esibizioni ginniche, l'atletica, l'escursionismo, i canti e i balli tradizionali. Nel 1936, per le ragazze tedesche delle fasce di età previste divenne obbligatorio iscriversi all'organizzazione, e lo stesso valse per i ragazzi della Gioventù Hitleriana. Un articolo pubblicato sul numero del giugno 1936 della rivista "Das Deutsche Mädel", organo dell'organizzazione, scritto da una dei capi plotone di Berlino, rivela che l'affiliazione obbligatoria per le ragazze di età compresa fra i dieci e i quattordici anni provocò reazioni di vario tipo. Un gruppo di ragazze, secondo l'autrice la maggioranza, era ansiosissimo di iscriversi; un altro gruppo era passivo e sospettoso. Ma la reazione più interessante fu quella del terzo gruppo, in quanto mostra che nella capitale la *Volksbewegung* priva di divisioni di classe era ancora lungi dall'essere realizzata. Le ragazze di questo gruppo erano accompagnate dai loro genitori, e così le descrive con termini sprezzanti la *JM-Führerin*, la capo plotone autrice dell'articolo:

*Queste cocche di mamma ci sarebbero state affidate soltanto a condizioni precise, che erano irrealizzabili o ovvie [...]. Trudchen poteva venire soltanto se sua madre fosse stata sicura che non sarebbe entrata in contatto con ragazze dal comportamento sconveniente o con ragazze "del popolo" [...]. I genitori di Ischen non le avrebbero permesso di partecipare alle gite o ai campeggi e in nessun caso doveva essere esposta a pericoli fisici o psicologici [...].*

Altre ragazze erano entusiaste all'idea di andare in campeggio e sottrarsi alla severa vigilanza dei loro genitori. I loro *Fahrtenbücher*, o diari di viaggio, sono pieni di senso dell'avventura e dell'identità di gruppo, come pure di segnali di lealtà assoluta e di devozione al Führer: "Ha soltanto mezz'ora da dedicare a noi, eppure in questo lasso di tempo dice tutto l'essenziale, tutto ciò che assolutamente dobbiamo capire". Ai campeggi le ragazze si trattenevano in media otto giorni, molto meno che nelle colonie italiane. Le più grandi erano autorizzate a dormire in tende che piantavano loro stesse – indice evidente della loro autonomia – mentre le più giovani dovevano dormire nelle camerate. La giornata iniziava con un solenne alzabandiera e si concludeva intorno al fuoco di bivacco o con suggestive passeggiate notturne nella campagna tedesca.

## A scuola a Lugano durante la “difesa spirituale” (1935-1945)<sup>1</sup>

### *Il valore dell'obbedienza*

Uno dei principali crucci dei docenti pareva riguardare il problema della disciplina e dell'impegno degli allievi. Se in molte delle relazioni finali degli insegnanti questi erano descritti con affetto come ragazzi «volenterosi, ma poco intelligenti», «buoni per indole ma intellettualmente lenti», non mancarono i casi nei quali lo sfogo assumeva contorni meno generosi, come quando una maestra, stremata a conclusione di un anno passato con una classe maschile, descrisse il suo gruppo di allievi come «composto di nervosi, linfatici, immaturi, deficienti e deficientissimi, [di cui] tre cretini [che] misero a dura prova la mia pazienza ed i miei nervi!» A corollario di lamentele di questo tenore, una collega rilevò un paio di anni più tardi la presenza tra gli alunni di «una tendenza piuttosto esagerata alla libertà ed un desiderio di emancipazione che, se sono un bene per la formazione futura dell'individuo, sono pure un grave male, se l'individuo stesso non ha coscienza e discernimento sufficientemente sviluppati per arginare le deviazioni».

Obbedienza e disciplina erano dunque virtù che andavano scrupolosamente coltivate, fin dalle prime classi elementari, quando era possibile sfruttare i quotidiani esercizi di dettatura per riempire le pagine dei quaderni con frasi lapidarie che non ammettevano interpretazioni («Salutiamo bene la nostra maestra e impariamo a essere buone, brave e ubbidienti», «Durante le lezioni si deve stare zitte zitte», «Hai anche tu i tuoi doveri e tra questi il primo è l'ubbedienza») o si cantavano in coro canzoni che ribadivano lo stesso concetto («Se compio il mio dovere, son ricco e son beato. Non v'è maggior piacere che aver tranquillo il cor»). Facile scorgere dietro alla scelta di questi testi l'intenzione di far interiorizzare ai bambini timore e accondiscendenza nei confronti dell'adulto, affinché fosse chiaro fin da subito quali fossero i distinti ruoli che allievi e maestri dovevano assumere nell'asimmetrica relazione che dentro l'aula si instaurava. Un'intenzione che d'altronde veniva colta con una certa facilità da molti degli alunni stessi, che – in evidente contraddizione con i propositi della moderna pedagogia, che puntava sul carattere il più spontaneo possibile della scrittura scolastica – non mancavano occasione di sfruttare lo spazio del tema “libero” per far felice il proprio insegnante, attestando ad esempio che «la maestra è giusta, castiga i cattivi e premia i buoni» oppure, un po' azzardatamente, giungendo a dichiarare che «tutte le

allieve della sesta classe si sono proposte di studiare di buona voglia; in coro vogliamo gridare: evviva lo studio!». Qualora infine, nonostante le ripetute raccomandazioni, il messaggio non fosse stato colto a sufficienza, castighi e scappellotti dovevano essere armi utilizzate con una certa frequenza, se risponde al vero quanto raccontò l'allievo Giancarlo G., all'inizio dell'anno scolastico 1940-41: «Il maestro fin'ora non mi ha mai picchiato; mi da qualche schiaffo quando sono disattento e rido, ma quello schiaffo mi fa passare la sciocchezza. Ieri mi interrogò a leggere ma io non avevo il posto, perché stavo parlando con il mio compagno di banco; allora mi diede tutto quel pezzo da copiare. Stamane il signor maestro mi chiamò e mi disse: - Portami la lettura che hai copiato ed io con la voce tremante gli risposi: - Signor maestro non l'ho copiata perché non avevo il libro.- Allora il maestro mi prestò il suo e mi disse di copiarlo due volte per domattina.»

### *Al proprio posto in famiglia e nella società*

L'insistenza con la quale i docenti sottolineavano l'importanza di obbedire e di fare il proprio dovere era [...] un tassello di una più ampia visione degli scopi dell'attività educativa di cui gli insegnanti si sentivano responsabili, che andava oltre il bisogno immediato di tenere a bada gli alunni più indisciplinati. «Il maestro sa che tutto l'insegnamento è opera di educazione morale» recitava nella sua parte introduttiva l'opuscolo che conteneva i programmi scolastici del 1936: ogni occasione era dunque buona per ricordare ai propri alunni quei precetti che si credeva aiutassero a «formare ed elevare l'anima dell'allievo». A dominare in quest'opera di moralizzazione erano un insieme di valori tradizionali dall'accento conservatore.

L'obbedienza e il rispetto dovevano innanzitutto essere estesi all'ambito familiare: «chi ama la propria casa, ama la propria famiglia ed è certamente virtuoso e felice» dovette scrivere Luciana P. in quarta elementare. Non sarà stato difficile allora, per Luciana, cogliere i legami che queste parole riportate in bella scrittura avevano con altre frasi dettate negli anni precedenti, a partire da quel «Bimbe, benedite le bravi mani del babbo e della mamma! Anno lavorato tanto» che campeggiava a lettere stentate in uno dei suoi quaderni di prima elementare.

Gli scritti dedicati al valore della famiglia non si limitavano a mettere in evidenza il dovere di essere riconoscenti nei confronti dei propri cari, essi insistevano anche sulla natura differente del contributo che mamma e papà offrivano al buon andamento del nucleo familiare. Della figura della madre erano sottolineati soprattutto i compiti della brava massaia, costantemente preoccupata che «i suoi figli crescessero bravi onesti e laboriosi», del padre invece si ricordava il ruolo di capofamiglia, responsabile del suo sostentamento e suo buon amministratore. Ne conseguiva che anche gli allievi – ragazze da una parte, ragazzi dall'altra – si vedevano fin da bambini collocati in posizioni distinte: un esercizio sull'uso dell'acca poteva essere il pretesto per ricordare che «Antonio ha aiutato il babbo a mondare l'orto, Alba [...] deve aiutare la mamma a sbrigare le faccende»; in una classe femminile era dunque utile far trascrivere

<sup>1</sup> A. Frigeri, *Tra attivismo pedagogico e conservatorismo ideologico. L'insegnamento presso le scuole comunali di Lugano nel periodo della “difesa spirituale” (1935-1945)*, in N. Valsangiacomo, M. Marcacci, *Per tutti e per ciascuno. La scuola pubblica nel Canton Ticino dall'Ottocento ai giorni nostri*. Locarno, Dadò, 2015. Si tratta del frutto di una ricerca basata su un particolare tipo di fonte: i quaderni scolastici degli alunni delle scuole comunali di Lugano, raccolti presso l'Archivio dell'Istituto scolastico di Lugano, a Cassarate.

filastrocche che spiegavano che essere «scolarina [...] vuol dire aver giudizio, esser donnina, saper marciare in fila ed obbedire e diventare un poco una mamma», mentre in una maschile il tenore delle prescrizioni dovevano suonare diversamente: «Ricordati, quando sarai a capo della tua famiglia non trascurare mai di allestire il bilancio preventivo al principio di ogni mese!».

Le attività che intendevano insegnare quale fosse il giusto posto di ciascuno non rimanevano d'altro canto limitate al solo ambito scolastico e familiare, quando veniva l'opportunità esse si estendevano senza soluzione di continuità anche alla società presa nel suo insieme. Due erano i temi su cui si insisteva con più frequenza quando ci si proponeva di indicare le qualità necessarie per inserirsi nel mondo adulto. Il primo era il valore della fatica e del lavoro: era bene capire che si aiutavano i propri genitori e ci si impraticava con il difficile esercizio della disciplina per diventare in futuro «una donnina laboriosa» o «stimati e buoni lavoratori». Tutti i personaggi di cui parlavano i libri di scuola erano d'altronde divenuti celebri poiché erano stati grandi lavoratori: «i progressi fatti dal Frascini sono dovuti non solo alla sua intelligenza, ma soprattutto al suo lavoro instancabile», Giuseppe Verdi conquistò il pubblico poiché «studì tanto, con quell'ardore noto a pochi», Pasquale Lucchini da manovale divenne ingegnere grazie alla sua «ferrea volontà». E anche quando ad essere celebrate erano masse anonime, come gli operai morti per scavare il traforo del Sempione, era sempre sull'imprescindibilità dei sacrifici che si poneva l'accento, magari utilizzando espressioni ad effetto come quella presa a prestito da una poesia di Giovanni Soli: «Se l'uom non le dà sangue, nulla dà Natura». Il secondo nodo era quello relativo alla necessità di mantenere l'ordine e la pace sociale. «La concordia procura lavoro e pane!» fu una delle frasi con cui l'allieva Anita G. riempì a guerra appena scoppia le pagine del suo quaderno di bella scrittura; una frase emblematica del clima patriottico che pervase allora tutto il paese, che non lasciò immune la scuola e di cui tratteremo in seguito. Ma vale la pena qui accennare al fatto che il tema della coesione nazionale, e la relativa diffidenza nei confronti di ogni forma di conflittualità sociale, non era declinato esclusivamente in funzione dell'emergenza bellica, ma appariva come parte integrante dell'impianto ideologicamente conservatore con cui gli insegnanti tendevano a interpretare i compiti di educazione morale loro assegnati. Non sappiamo quanto ciò che scrisse Pierluigi R. nel tema dedicato alla fine della guerra fu il frutto dell'educazione ricevuta in casa e quanto invece un modo per rispondere alle sollecitazioni raccolte a scuola; sta di fatto che non possiamo fare a meno di pensare che il suo maestro, mentre leggeva quello scritto, fosse in qualche modo compiaciuto di fronte al passo nel quale questo suo allievo definì «il disonore della patria» quei giovani che l'8 maggio del '45 perturbarono a Lugano la quiete pubblica, festeggiando la resa tedesca e aggredendo alcuni elementi filofascisti locali.

*Una realtà sociale educata*

Può essere interessante a questo punto cercare di capire quale era l'immagine che

della realtà del mondo che si muoveva all'esterno delle mura della scuola gli allievi avevano modo di costruirsi grazie alle attività svolte in aula. Là fuori il paese stava vivendo una fase poco felice: la crisi economica non aveva risparmiato il Ticino, aveva accresciuto le difficoltà delle sue zone più periferiche accelerando il declino del settore agricolo e aveva fatto esplodere il fenomeno della disoccupazione, che a metà degli anni '30 raggiunse livelli ragguardevoli superando il 10% della popolazione attiva; un quadro difficile, quello economico-sociale, che non poteva non avere qualche ripercussione anche sulle certezze identitarie del cantone. Sarebbe un'impresa inutile cercare qualche esplicito richiamo alle asprezze della vita sociale del tempo nei quaderni a nostra disposizione. Nei pochi lavori in cui si faceva cenno ai problemi della povertà e della mancanza di lavoro, ciò avveniva facendo capo a storie che inserivano le avversità in elegiaci quadretti familiari, annegando gli aspetti più realistici delle vicende narrate in un sentimentalismo di maniera: è questo ad esempio il caso del deamiciano *La stremma di Natale*, che Luciana P. riscrisse in versione libera, o del testo *Babbo e bimba* che la stessa Luciana trasse dalla sua antologia scolastica, due racconti nei quali l'affetto delle figlie riusciva a sciogliere come per magia le preoccupazioni dovute alla triste condizione economica della famiglia.

Per il resto, il mondo esterno era perlomeno filtrato attraverso una vera e propria idealizzazione della natura, del mondo rurale e dei suoi valori. Ogni occasione – il dettato, la scelta della poesia da recitare a memoria, il componimento o il problema di aritmetica – era buona per concentrare l'attenzione sui caratteri idilliaci della vita in campagna: secondo il riassunto diligentemente redatto da Luciana P., di fronte alle bellezze della natura Edi e Pietro (i nomi di Heidi e Peter italianizzati) non potevano che rimanere «estasiati», così come estasiati si può supporre vennero spinti a sentirsi gli allievi davanti al villaggio di Bré, raggiunto in gita scolastica e descritto da Luciana non a caso a tinte pastello: «il bel paese pieno di case coloniche [...], alle [cui] rustiche logge erano appese le belle pannocchie dorate e le foglie di tabacco ad essiccare», dove «passando per le vie strette si sentivano belati e muggiti che uscivano dalle stalle». Al centro delle numerose scene campestri era posto quasi sempre il contadino, figura che più di ogni altra simboleggiava virtù sane e antiche: egli era «l'uomo che si trova vicino alle sorgenti della natura, dove nascono quelle forze sovrane, che si chiamano salute, ricchezza, gioia», era colui che «lontano dai rumori del mondo, ara coi propri buoi nel solco tracciato dai suoi padri», baluardo in tal senso dei valori tradizionali. Quest'idea di una società priva di eccessive contraddizioni, che prosperava grazie al lavoro della terra, aveva poco a che vedere con la realtà (anche se, è bene ricordarlo, il Ticino di allora era un cantone in cui il settore primario aveva ancora un peso significativo). Ma essa assumeva una funzione rassicurante di fronte ad un mondo che non offriva grandi certezze ed era in perfetta sintonia con quella retorica ruralista che, parte integrante della politica nazionale di *difesa spirituale*, poteva svilupparsi attorno all'immagine di un mitico Ticino campagnolo e profondo.

## Le cause della scolarizzazione di massa<sup>1</sup>

È solo dalla seconda metà del XX secolo che si può sensatamente parlare di istruzione di massa per l'effetto cumulativo di una lunga e ininterrotta crescita, sperimentata da tutte le società avanzate, dei tassi di partecipazione alle scuole primarie e secondarie inferiori. L'avvio del processo di espansione scolastica non è, però, avvenuto contemporaneamente dovunque. In alcuni casi, come ad esempio gli Stati Uniti e la Gran Bretagna, la crescita dei tassi di scolarità di base risale agli inizi del Novecento. In altri casi come l'Italia, invece, l'incremento sensibile e costante dei livelli di partecipazione scolastica inizia a manifestarsi solo negli anni '50. Si può, comunque, dire che, da un quarto di secolo a questa parte, la totalità (o quasi) dei cittadini dei paesi avanzati vada a scuola fino a 16 anni e possega, almeno, un titolo di scuola secondaria inferiore. Ma è principalmente nel caso dell'istruzione secondaria superiore e universitaria, in quanto segmenti non obbligatori del processo formativo, che si possono cogliere appieno le dinamiche della crescita della domanda collettiva di istruzione che ha caratterizzato l'ultimo mezzo secolo della nostra storia. Nei paesi europei, la quota di persone con un titolo di istruzione secondaria superiore è mediamente aumentata di quasi 25 punti percentuali nei tre decenni che separano i soggetti nati tra la fine degli anni '30 e la fine degli anni '40 da quelli nati tra la seconda metà degli anni '60 e la seconda metà degli anni '70.[...]

Ma come si possono spiegare l'espansione della scolarità e le modificazioni degli assetti ordinamentali dei sistemi scolastici nazionali che, nel volgere di pochi decenni, si sono verificate in quasi tutti i paesi, avanzati e non?

### *Il ruolo dei governi nazionali*

Un primo elemento da prendere in considerazione riguarda i mutati comportamenti dei governi nazionali. A partire dal secondo dopoguerra, questi hanno fatto sempre più spesso seguire i provvedimenti di principio (come le leggi sull'istruzione d'obbligo varate nel secolo precedente) da un insieme articolato di misure per incoraggiare concretamente la partecipazione scolastica e per realizzare quello che oggi si è soliti chiamare «diritto allo studio», ossia l'eguaglianza delle opportunità di istruzione tra tutti i cittadini. Basti ricordare la diffusione sempre più capillare delle scuole sul territorio, l'eliminazione o la riduzione delle tasse scolastiche a livello secondario, l'erogazione di borse di studio e l'attuazione di altri programmi a sostegno del reddito delle famiglie degli studenti meno abbienti. Nel conto vanno, poi, messe anche le riforme che hanno modificato la struttura dei sistemi scolastici rendendola sempre più aperta e meno differenziata, almeno sino all'università. Anche questi cambiamenti, infatti, sono stati pensati proprio per evitare precoci discriminazioni scolastiche a svantaggio di soggetti provenienti da ambienti socialmente e culturalmente deprivilegiati.

Che l'insieme degli interventi della pubblica amministrazione qui sommariamente elencati abbia favorito l'espansione dei tassi di partecipazione scolastica e lo spostamento

verso l'alto dei livelli medi di istruzione pare, dunque, indubbio. Discutibile è, invece, il loro primato causale, ossia non è chiaro se siano stati proprio essi a innescare la crescita della domanda collettiva di istruzione. Non pochi studiosi ritengono, infatti, che questa crescita sia esogena al sistema scolastico e, pertanto, antecedente all'introduzione delle politiche pubbliche di settore delle quali si è sopra detto. In altre parole, essi ritengono che la crescita della domanda di istruzione sia partita spontaneamente, se così si può dire, dalle classi medie e inferiori e che gli interventi dei vari governi si siano limitati ad accompagnare, come si usa dire, questo processo.

Ma se così stanno le cose, occorre allora capire come si è generata la crescente propensione delle classi medie e inferiori a investire in istruzione.

### *Il ruolo del progresso tecnologico*

La teoria della modernizzazione individua nel progresso tecnologico il principale fattore esplicativo del fenomeno in esame. Esso agirebbe su un triplice versante. Le più sofisticate ed efficienti procedure produttive utilizzate dalle imprese genererebbero, proprio per il loro carattere evoluto, un aumento diretto e immediato della domanda di forza lavoro qualificata. Queste stesse tecnologie renderebbero, inoltre, economicamente concorrenziali le grandi imprese, caratterizzate, tra l'altro, da complesse strutture organizzative. E anche la crescita dimensionale delle aziende e l'adozione di modelli organizzativi articolati presuppongono l'esistenza di dipendenti in possesso di elevate competenze relazionali e di notevole flessibilità comportamentale. Si manifesta, così, un'ulteriore crescita - questa volta indiretta e mediata dai cambiamenti organizzativi - della richiesta di dipendenti in possesso di qualificazioni elevate. Tanto le competenze tecniche quanto le abilità relazionali possono essere apprese, secondo la teoria del funzionalismo tecnico, solo a scuola e, più esattamente, solo frequentando i livelli superiori del sistema scolastico. Di qui l'esigenza, per gli individui che vogliono trovare un impiego, di possedere livelli di istruzione sempre più alti. Ma, come detto, il progresso tecnico agisce sulla domanda collettiva di istruzione anche in un terzo modo, ossia attraverso l'aumentata produttività del sistema economico che induce una crescita del reddito disponibile pro capite. Ne deriva che gli individui non solo sono spinti ad acquisire titoli di studio superiori, ma dispongono anche di maggiori risorse finanziarie da destinare all'investimento in istruzione. In breve, andare a scuola richiede sacrifici economici minori che in passato e garantisce ritorni economici e occupazionali maggiori.

All'interpretazione tecnofunzionalista della crescita nel tempo della domanda collettiva di istruzione è stato, però, obiettato che le competenze apprese a scuola non influiscono in misura significativa sulla produttività dell'individuo. La maggior parte delle abilità necessarie a svolgere una data occupazione verrebbe, infatti, appresa direttamente nell'ambiente di lavoro. A ben vedere, però, l'obiezione in parola sembra valere limitatamente alle abilità di tipo tecnico, strettamente legate alle singole mansioni lavorative. Essa non impedirebbe, pertanto, di sostenere che a scuola si apprendono competenze di natura interpretativa, relazionale e comunicativa che assumono, come si è visto, notevole importanza nelle economie contemporanee.

<sup>1</sup> A. Schizzerotto, C. Barone, *Sociologia dell'istruzione*, Bologna, Il Mulino, 2006, pp. 27-32.

## Le premesse del movimento degli studenti in Occidente<sup>1</sup>

La mobilitazione e la protesta degli studenti ha, come tutti i processi collettivi, una matrice complessa, in cui interagiscono fattori specifici legati al particolare contesto nazionale e locale e fattori più generali legati all'epoca storica, alla natura delle istituzioni coinvolte e alle caratteristiche dei soggetti collettivi che ne sono i protagonisti. Vediamo dapprima i fattori causali che il movimento degli studenti nordamericani ha in comune con i movimenti studenteschi degli altri paesi, o comunque con quelli delle altre democrazie occidentali. I tratti comuni sono riassumibili nella condizione specifica di studente in un determinato momento storico, e più precisamente nella condizione di studente in un mondo caratterizzato da un nuovo clima di relazioni internazionali e dall'avvento dell'università di massa. Una delle precondizioni fondamentali per l'emergere della protesta studentesca è la trasformazione delle relazioni internazionali tra la fine degli anni Cinquanta e l'inizio degli anni Sessanta. La coesistenza pacifica o comunque l'attenuarsi della guerra fredda e l'equilibrio del terrore atomico tra le grandi potenze, diminuirono il grado di polarizzazione ideologica e politica tra diversi sistemi economico-politici e favorì la dialettica delle opposizioni all'interno dei due blocchi, riportando in primo piano i conflitti sociali all'interno della società. Nel periodo precedente, la rigida divisione in due blocchi a egemonia americana e sovietica e le conseguenti fratture ideologiche tra "democrazia" e "comunismo" avevano cristallizzato tutte le forze politiche e sociali, canalizzandole in un campo o nell'altro e lasciando poco o nessuno spazio all'espressione politica di esigenze e di idee che non rientrassero in questo schema prestabilito.

La fine della guerra fredda e la stabilizzazione delle società uscite dal marasma politico della seconda guerra mondiale crearono il quadro di riferimento all'interno del quale si realizzò la socializzazione politica di una nuova generazione. I giovani che frequentavano le università negli anni Sessanta non avevano un'esperienza personale degli effetti devastanti della seconda guerra mondiale (o nel caso degli studenti americani della depressione degli anni trenta), non erano cresciuti tra privazioni e miserie. Essi avevano acquisito una coscienza politica in un periodo storico contrassegnato dalla crisi di legittimità dell'ordine politico, dal declino delle vecchie ideologie e dall'esplosione dei nuovi conflitti sociali e internazionali, come la guerra in Vietnam. Se la generazione postbellica era stata socializzata politicamente nel contesto delle tensioni tra Est e Ovest, il quadro in cui era cresciuta la generazione degli anni sessanta era costituito, da un lato, dai movimenti di

liberazione anticoloniali del Terzo Mondo, e, dall'altro, dalle contraddizioni e dai conflitti di un processo di crescita economica senza precedenti che aveva prodotto profonde trasformazioni sociali e aveva suscitato una rivoluzione delle aspettative. Negli Stati Uniti degli anni Sessanta la fine della guerra fredda accelerò una crisi di legittimità delle istituzioni, permise cioè alle contraddizioni della società americana di essere percepite, valutate e denunciate da intellettuali e minoranze sottoprivilegiate, senza la minaccia dell'ostracismo ideologico, senza il rischio di essere posti al di fuori della comunità nazionale.

Un secondo ordine di fattori comuni riguarda l'aumento senza precedenti degli iscritti alle università che si ebbe nelle democrazie occidentali nel corso degli anni Sessanta. Secondo i dati Oese, tra il 1960 e il 1965 i tassi di incremento variarono dal 4,2 al 16,2% annuo nei paesi industrializzati. In alcuni paesi come l'Italia è in quegli anni che si passa dall'università di élite all'università di massa. In altri come gli Stati Uniti, dove un sistema di istruzione superiore di massa già esisteva, si verifica un ulteriore, forte incremento delle iscrizioni al college e all'università dovuto a un complesso di fattori, tra cui i più importanti sono il *baby boom* degli anni immediatamente successivi alla seconda guerra mondiale e il programma di potenziamento delle strutture della ricerca e dell'insegnamento superiore attuato negli Stati Uniti negli anni Sessanta dopo il trauma del successo spaziale sovietico. L'aumento della popolazione studentesca aumentò gli elementi oggettivi di scontento di molti studenti che vivevano con disagio la loro condizione di studente nell'università di massa ed erano ansiosi circa le prospettive del loro futuro ruolo sociale, e consentirono agli attivisti di amplificare rapidamente la loro iniziativa e di organizzare con maggiore facilità ampie dimostrazioni e di ricevere un'attenzione particolare da parte dei mass media poiché si trattava di azioni che interessavano direttamente un gran numero di famiglie. Le trasformazioni delle istituzioni di istruzione superiore e dei ruoli sociali al loro interno hanno in tal senso aumentato le potenzialità di protesta e di ribellione, già insite nella condizione di studente. Venivano in particolare criticate la massificazione dell'istruzione e la crescente specializzazione e frammentazione del sapere, che produceva "uomini a una dimensione", come denunciava Marcuse.

Gli studenti hanno svolto, storicamente, in diversi paesi un ruolo importante nel formare movimenti collettivi di protesta e nel favorire cambiamenti politici. Basti ricordare la partecipazione degli studenti ai moti rivoluzionari del 1848 in Europa, al movimento rivoluzionario russo dell'Ottocento e del 1905, ai movimenti rivoluzionari cinesi e alle lotte di liberazione anticoloniali del XX secolo. L'avvento dell'università di massa ha favorito questa propensione alla critica dell'esistente e alla mobilitazione politica, in quanto componente intellettuale del mondo giovanile.

<sup>1</sup> A. Martinelli, *Il movimento studentesco degli Stati Uniti*, in A. Agosti, L. Passerini, N. Tranfaglia (a cura di), *La cultura e i luoghi del '68*, Milano, Franco Angeli, 1991.

## La nascita dei movimenti studenteschi negli Stati Uniti<sup>1</sup>

Negli Stati Uniti, dove nacque prima che altrove ed ebbe le caratteristiche di maggiore novità e completezza, si chiamò semplicemente *the movement*, il movimento. Con questo termine s'intende il complesso di attivismo sociale e culturale che, durante gli anni Sessanta, acquista un ruolo politico sempre più rilevante. È un attivismo complesso e multiforme, che si autorigenera e sviluppa cronologicamente sovrapponendo e intrecciando diversi terreni d'intervento, in cui l'emotività è parte integrante, allo stesso modo della coscienza civile e politica, nel costruire la mentalità collettiva giovanile di quel decennio.

Chiunque partecipi al mutamento sociale e sia attivo nella lotta per la trasformazione della società, chiunque trovi ingiusta la realtà e la voglia cambiare, fa parte del movimento. [...]

Benché sia una minoranza, non solo nella società ma tra gli stessi giovani, il movimento ha un impatto crescente e coinvolge sempre nuovi partecipanti e nuove regioni. Inizia nel sud, come lotta per i diritti civili, per toccare poi le maggiori università della costa occidentale e di quella orientale. I primi attivisti, nati a cavallo tra gli anni trenta e quaranta, sono giovani intellettuali idealisti che strappano a forza l'America dagli anni Cinquanta. Sono loro che spezzano il consenso alla guerra fredda e danno inizio alla prima ondata di proteste che, con le successive, porterà alla grande marea del 1968. Presto subentrano loro i figli del *baby boom*, nati immediatamente dopo la guerra, che entrano nei college a metà del decennio e sollevano nuovi problemi, primo fra tutti quello della pace nel Vietnam. [...]

La guerra e la razza sono le questioni che attireranno di più, soprattutto nella seconda metà del decennio, l'attivismo del movimento. Esso, tuttavia, continuerà a riguardare questioni ancora più ampie. [...]

Il primo febbraio di quell'anno [1960] quattro studenti neri si siedono al tavolo di un locale pubblico a Greensboro, in North Carolina. La cameriera si rifiuta di servirli perché sono "negri" ma i giovani rimangono seduti nel locale fino alla chiusura. I "quattro di Greensboro" non sanno che, a partire da loro, il termine "sit-in" diverrà uno dei più comuni e simbolici del decennio che inizia. Nei giorni seguenti, infatti, un numero sempre maggiore di studenti "negri" si siederà in un numero sempre più grande di locali chiedendo di essere serviti e occupando in tal modo ogni posto disponibile. La pratica del sit-in si diffonde e nel giro di due mesi decine di città con una forte comunità nera conoscono la nuova forma di protesta che coinvolge bar e ristoranti ma anche biblioteche e bagni

pubblici, spiagge e chiese. Il movimento degli anni Sessanta ha avuto inizio: vi partecipano nel primo anno settantamila giovani in tredici diversi stati. [...]

È sempre nel 1960 che nasce lo Student Nonviolent Coordinating Committee (Sncc), la prima organizzazione studentesca degli studenti di colore, la più importante nella battaglia per i diritti civili degli anni successivi. Alla fine del 1961 oltre duecento città, compresa Greensboro, posero fine alla segregazione razziale nei ristoranti e nei teatri. La lotta, naturalmente, era tutt'altro che terminata. Ovunque le forze di polizia si schieravano dalla parte dei bianchi, cercando di impedire le marce e le manifestazioni e reprimendo i dirigenti e gli attivisti del movimento.

Anche un certo numero di studenti bianchi aderì al Sncc e partecipò alle campagne per iscrivere nelle liste elettorali del sud tutti i neri che lo volessero.

Il 28 agosto 1963 ha luogo la grande marcia su Washington che costituisce un punto di non ritorno della battaglia per i diritti civili. Due mesi prima Kennedy aveva solennemente ribadito alla televisione il principio dell'uguaglianza di tutti gli uomini, chiedendo al Congresso di votare il Civil Rights Act. Adesso, sulle scale del Lincoln Memorial, Joan Baez canta *We Shall Overcome*, Bob Dylan *Blowin' in the Wind* e Mahalia Jackson guida la folla a cantare in coro gli spiritual. È in quest'occasione che il leader nero Martin Luther King diffonde il sogno "che un giorno sulle rosse colline della Georgia i figli degli antichi schiavi e quelli degli antichi padroni possano sedere insieme alla tavola della fratellanza. Ho un sogno: che un giorno perfino lo stato del Mississippi, uno stato che soffoca al calore dell'ingiustizia e dell'oppressione, si trasformi in un'oasi di libertà e giustizia".

Il Civil Rights Act diverrà legge nel 1964, ma sotto un altro presidente. Il 22 novembre del 1963, infatti, Kennedy è assassinato a Dallas. [...]

Mentre il movimento per i diritti civili continua la sua battaglia per imporre al nuovo presidente - Lyndon B. Johnson - una legge nazionale che assicuri in tutti gli stati l'uguaglianza razziale e il diritto al voto dei neri, gli studenti iniziano a mobilitarsi per garantirsi la possibilità di attivismo politico all'interno dei campus e per confrontare le autorità accademiche e amministrative sull'organizzazione della vita dentro l'università.

L'organizzazione studentesca di maggior peso a livello nazionale era la Students for a Democratic Society (Sds), sorta nel 1960 sulle ceneri di istituzioni ormai in declino. I suoi militanti prendono parte alle lotte per il voto ai neri partecipando ai picchetti della Sncc negli stati meridionali. Nel giugno 1962 si riuniscono in una cinquantina a Port Huron, vicino a Detroit, per elaborare un programma di "azione diretta" in favore dei diritti civili e delle libertà individuali. Per cinque giorni discutono un manifesto di cinquanta pagine scritte da Tom Hayden, uno dei leader dell'organizzazione e direttore del giornale dell'Uni-

<sup>1</sup> M. Flores, A. De Bernardi, *Il Sessantotto*, Bologna, Il Mulino, 2003, pp. 33-44.

versità di Michigan: è il *Port Huron Statement*, che in seguito verrà considerato il primo documento ufficiale del movimento.

Il manifesto di Port Huron fu davvero "l'ordine del giorno di una generazione". Rottura con il passato, anche con l'opposizione della vecchia sinistra; responsabilità dell'individuo, cui spetta di decidere sul proprio futuro; partecipazione di massa, e non solo di élite, alla vita politica e sociale; condanna di una politica estera che appoggia le dittature in nome della democrazia e del crescente potere militare-industriale; fine del razzismo e applicazione immediata dell'integrazione e di uguali opportunità; programmi sociali in campo sanitario, assistenziale, educativo; partecipazione democratica contro un governo che reprime il dissenso e favorisce l'apatia della massa. Per quanto gli obiettivi possano oggi apparire generici, essi parlavano in modo nuovo, postulavano una comunità di giovani, una rete di gruppi studenteschi uniti da un comune destino.

Gli studenti dell'università di Berkeley che nell'estate del 1964 sono andati nel Mississippi a lottare per i diritti civili, scoprono all'inizio del nuovo anno accademico che non sarà più possibile, dentro l'area dell'università, dibattere questioni "off-campus", estranee all'istituzione, come appunto i diritti civili. È così che nasce il Free Speech Movement, che rivendica il diritto di parlare di tutto ciò che interessa gli studenti all'interno dell'università. "mi sentivo orgogliosa - racconterà una studentessa di Berkeley - perché appartenevo a un nuovo grande corpo di studenti che si preoccupavano dei problemi del mondo. I giovani non sarebbero più stati apatici. Quelli erano gli anni Cinquanta. Noi eravamo impegnati". Berkeley è all'avanguardia: migliaia di studenti occupano giorno e notte gli spazi pubblici dell'università, impedendo che la polizia arresti i loro compagni. Il rettore in ottobre sembra disposto a cedere ma poi, alla fine di novembre, opta nuovamente per la linea dura. Il 2 dicembre 1964 ottomila studenti si riuniscono nella Sproul Plaza per ascoltare Mario Savio (uno studente d'origine italiana, leader della protesta per la libertà di parola, che è andato volontario quell'estate nel Mississippi a lottare per i diritti civili) e Joan Baez che è venuta a cantare la sua solidarietà. Il governatore dello stato, il democratico Edmund Brown, ordina alla polizia di entrare di notte nell'università. Alle quattro del mattino 770 studenti che non oppongono resistenza vengono imprigionati nel più grande arresto di massa mai avvenuto in California. Il movimento, però, non si ferma. Il 4 gennaio 1965 le autorità accademiche devono capitolare: in Sproul Plaza ha luogo il primo raduno legale del Free Speech Movement.

In un numero sempre più grande di università gli studenti chiedono, come prima cosa, di essere ascoltati. E che le loro proposte - spesso di carattere minimale: spostare di un giorno le vacanze natalizie, modificare gli orari e le regole dei dormitori - vengano discusse e non respinte a priori in nome del "rispetto" dovuto alle autorità accademiche. Sono sempre più frequenti, naturalmente, gli scontri con le amministrazioni e con i presidi per avere spazi e

tempi dove discutere di diritti civili e di politica. Gli studenti si interrogano sul loro statuto di studenti e investono di richieste le autorità. Si impegnano nella vita universitaria, accrescendo contemporaneamente la propria coscienza personale e quella politica.

I giovani si sentono profondamente differenti dai loro genitori, con valori diversi, ormai lontani dalle paure e dalle contrapposizioni ideologiche della guerra fredda. I loro idoli - come ad esempio i Beatles - fanno rizzare i capelli in testa agli adulti. "mia madre li odia - dichiarò uno studente al giornale dell'università - mio padre li odia, il mio professore li odia. Puoi pensare a tre ragioni migliori perché io li ami?". Tra il 1964 e il 1965 i figli della *baby boom generation* diventano maggiorenni. Sono la generazione maggioritaria e ringiovaniscono l'intera nazione. Nel 1960 i giovani tra 18 e 24 anni erano sedici milioni. Dieci anni dopo sono 25. Vivono in un'epoca di benessere e si allunga il tempo che possono trascorrere nei college e all'università, in viaggio o cambiando spesso un lavoro facile da trovare. Anche per questo la distanza generazionale coi propri genitori sembra incolmabile: per qualità della vita, condizioni materiali, contesto politico e culturale, valori di riferimento e modelli di comportamento.

Una caratteristica di questa generazione è di mancare, nella maggioranza dei casi, di fratelli maggiori: perché morti durante la guerra o non nati perché i genitori attendono la pace per procreare di nuovo. Questa mancanza produce l'assenza di una sorta di cuscinetto generazionale che avrebbe potuto attutire lo scontro ravvicinato con la generazione dei padri. Con questi ultimi i giovani non hanno solo diversità di vedute, valori, esperienze, desideri: ma di rapporto con lo sviluppo e la crescita economica e sociale. I padri, infatti, hanno assistito alla crescita e all'esplosione dei consumi privati partendo da una dimensione psicologica che è quella della penuria di guerra e dell'austerità della ricostruzione postbellica. I figli hanno sfiorato quest'ultima nell'infanzia venendo proiettati in una dimensione di soddisfazione dei propri bisogni.

Anche tra gli studenti iniziano ad apparire divisioni: liberali contro radicali, pacifisti contro rivoluzionari, critici del sistema contro contestatori globali. Ad accentuare queste contrapposizioni sono anche stili di vita e modelli culturali di riferimento diversi, come l'uso di marijuana; ma è soprattutto la guerra del Vietnam e il modo in cui la si vuole combattere a far emergere posizioni contrastanti e a radicalizzare il movimento. L'incidente del Golfo del Tonchino, quando motovedette nordvietnamite attaccano un cacciatorpediniere americano che conduceva azioni di sabotaggio, ha luogo nell'agosto del 1964 mentre gli studenti sono in Mississippi per lottare contro la segregazione. Johnson decide i primi attacchi aerei sul Vietnam del nord quando gli studenti tornano nelle università e danno vita al Free Speech Movement.

L'escalation nella partecipazione americana alla guerra e nei bombardamenti a tappeto contro i guerriglieri del sud e le città del nord, renderà sempre più il Vietnam la *questione* centrale tra i giovani. All'inizio l'80% dell'opinione pubblica è con il presidente, che ha raccontato l'incidente di agosto come un attacco immotivato dei nordvietnamiti in acque internazionali. Gli studenti del movimento, benché in minoranza, smonteranno quel largo consenso: intanto mobilitandosi e organizzando manifestazioni locali e nazionali che faranno chiamare il 1964 "anno della Protesta" e il 1965 "anno della Manifestazione" dentro i campus d'America.

Nell'autunno del 1964 gli studenti universitari sono cinque milioni: erano appena tre nel 1960 e raggiungeranno i dieci nel 1973. Circa la metà dei giovani tra i 18 e 21 anni va al college. Le università vedono raddoppiare i propri iscritti. Secondo un sondaggio di "Life" questi nuovi studenti sono più preparati e colti dei loro predecessori. L'università non è più solo il centro dell'apprendimento e del sapere, ma il motore della ricerca e dello sviluppo tecnico e scientifico del paese. Le autorità credono che essa debba essere ancora un luogo dove far diventare grandi i giovani, farli crescere secondo i valori dei loro genitori e le convenzioni del mondo degli adulti. Non si rendono conto che ormai gli anni Cinquanta sono stati spazzati via da un pezzo e che due grandi questioni monopolizzano l'attenzione e l'impegno della nuova generazione: la guerra e la razza, il Vietnam e il problema nero.

Il Voting Rights Act, con cui nel 1965 il presidente Johnson aveva pensato di chiudere la lunga stagione della lotta per i diritti civili, segnò l'inizio di una nuova fase, quella della rivolta dei ghetti. Pochi giorni dopo l'approvazione della legge che rendeva illegali le restrizioni di voto praticate negli stadi del sud ai cittadini di colore, il ghetto nero di Los Angeles, Watts, esplose nella rivolta urbana più violenta del dopoguerra. L'occasione è banale: un giovane fermato per eccesso di velocità e la madre che chiede aiuto perché non venga arrestato, la polizia che chiede rinforzi e una folla che dà fuoco alle auto di pattuglia lanciando pietre e bottiglie contro le forze dell'ordine. La rivolta dilaga nell'intero ghetto ed è chiamata la Guardia nazionale. Solo dopo sei giorni l'ordine è restaurato: il prezzo sono 34 morti, mille feriti, quattromila arrestati.

In molti si interrogano sui motivi della ribellione: povertà, mancanza di lavoro, carenza di case, emarginazione, ignoranza, violenza quotidiana subita dentro e fuori il ghetto. Si scopre improvvisamente che, accanto ai neri discriminati del sud ci sono anche quelli senza voce e senza storia dei ghetti delle città del nord. [...]

Il ghetto di Watts sarà l'unico a esplodere, ma solo per il momento. Nel 1967 le città americane teatro di ribellioni violente nei ghetti saranno decine. La rivolta maggiore ha luogo a Newark, la città con il più gran numero di disoccupati: la polizia uccide 25 cittadini di colore e ne ferisce milleduecento; poi è la volta di

Detroit, dove i morti sono 43, duemila i feriti e quattromila gli arrestati. La guerra, che la televisione porta ormai giornalmente dal Vietnam nelle case di ogni famiglia, sembra pronta a esplodere all'interno dell'America.

Tra la fine del 1965 e la fine del 1967 la protesta contro l'impegno statunitense in Vietnam cresce e si diffonde in tutto il paese. Ogni giorno diminuisce il numero dei consensi alla politica di Johnson e aumenta quello per i movimenti pacifisti: gruppi religiosi, politici, sindacali, associazioni culturali, comitati locali di cittadini affiancano gli studenti nella loro lotta. Una lotta che adesso si chiama "resistenza", rifiuto di rispondere alla leva, falò collettivi di cartoline precetto. [...]

Nell'ottobre del 1967 è lanciata la "settimana contro la leva", che culmina in una marcia di protesta di oltre cinquantamila giovani di fronte al Pentagono. Vi partecipano cittadini liberali delle classi medie e militanti neri, *hippies* e attivisti dei diritti civili, veterani del Vietnam e impiegati statali; ma la stragrande maggioranza è formata da studenti, che hanno ormai egemonizzato il movimento in una lotta che è insieme pacifista e radicale.

A contribuire a rendere il movimento pacifista più forte e diffuso fu la partecipazione che esso ricevette da parte degli *hippies*, gruppi anticonformisti di giovani apparsi a San Francisco già nella seconda metà del 1965 ma considerati un fenomeno nuovo dall'opinione pubblica soltanto tra il 1966 e il 1967. Visti come gli eredi dei *bohémians* degli anni Venti e dei *beatniks* degli anni Cinquanta, gli *hippies* colpivano innanzitutto per il loro atteggiamento esteriore: capelli lunghi, barbe, vestiti sdrucciati e colorati; e per l'uso frequente di marijuana e Lsd, una droga sintetica scoperta proprio allora, con cui "ampliano" la propria coscienza e si sentivano in contatto più diretto fra loro e con la natura. Il rifiuto dei comportamenti, oltre che dei valori, dettati dall'establishment trovò fra gli *hippies* i più coerenti sostenitori. Loro fecero della "controcultura" un aspetto cruciale di quegli anni, ponendo la musica al centro dei propri interessi e anticipando un sovvertimento estetico e morale che si sarebbe esteso a gran parte del mondo giovanile. Il *Summer of Love*, che essi organizzarono a San Francisco nell'estate del 1967, fu l'altra faccia della protesta contro la guerra in Vietnam. E fu altrettanto importante nell'introdurre il 1968.

È possibile guardare in modi diversi agli anni Sessanta, ma è comunque il mondo giovanile che appare decisamente il protagonista di quel decennio: sia che lo si faccia iniziare con l'elezione di Kennedy alla presidenza degli Stati Uniti o con la protesta dei ragazzi neri di Greensboro e che si situi la sua fine con il rinvio a giudizio di un ufficiale americano per il massacro di My Lai nel Vietnam o con l'uccisione di un giovane spettatore al concerto dei Rolling Stones da parte del servizio d'ordine degli Hell's Angel.

## Il maggio francese<sup>1</sup>

L'università di Nanterre è stato l'epicentro del maggio '68. Era stata costruita nel 1965. Io sono arrivato nel 1966 e me ne sono andato nel 1969. Nanterre era l'anti-Sorbona. Eravamo in molti giovani professori, tra cui anche Ricouer, che avevamo scelto di andare a Nanterre per togliere il monopolio del potere accademico alla Sorbona e fondare una "nuova università" in tutti i sensi. La nuova università si trovava in un sobborgo fatiscente, tutto era sporco, le condizioni di accesso erano spaventose: bisognava salire su un bidone di benzina per accedere alla porta del dipartimento di sociologia. Ma aveva il vantaggio di essere lontana da tutto: quindi si passavano lì giornate intere, un po' come nei campus americani. [...] Nel 1967 fui eletto direttore del dipartimento di sociologia. In quell'anno ci fu un primo sciopero degli studenti su temi non molto interessanti, quasi professionali, ma il fatto aveva comunque attirato la mia attenzione. C'era un'atmosfera speciale. Nel febbraio del 1968 avevo pubblicato due articoli abbastanza lunghi su *Le Monde* dicendo che la situazione a Nanterre era calda e qualcosa sarebbe esploso. Mi hanno riso dietro tutti, nessuno ci credeva all'epoca. Ma la situazione a Nanterre si scaldava sempre di più. C'era un forte antagonismo anche tra gli studenti di Nanterre e della Sorbona. Politicamente, i movimenti erano diversissimi: alla Sorbona c'erano centinaia di gruppuscoli diversi, spesso in conflitto tra di loro - maoisti, trozkisti, comunisti eccetera - mentre a Nanterre c'era un unico movimento anarchico, che è poi diventato celebre sotto il nome di "movimento del 22 marzo". In particolare Cohn-Bendit, che era emerso davvero come il grande tribuno del movimento, parlava con toni fortemente anti-comunisti.

I fatti del 22 marzo erano rimasti piuttosto sconosciuti alla stampa, ma avevano creato a Nanterre rapidamente un movimento estremamente reattivo. Mi ricordo, per esempio, quando i rappresentanti del movimento studentesco tedesco vennero ad incontrare Cohn-Bendit: c'era una folla enorme nella hall di Nanterre. Io ero lì, con un professore di geografia che diceva: "Guarda che sono solo una dozzina di arrabbiati" secondo la formula che il governo aveva adottato per definire i movimenti studenteschi: avevamo davanti agli occhi almeno tremila persone, ma nessuno ancora ci voleva credere. Una delle cose che ho imparato a Nanterre è che la gente che si occupa di scienze sociali non capisce nulla della realtà che sta intorno. Nessuno si rendeva conto che stava succedendo qualcosa. Devo dire che ho apprezzato in quell'occasione Raymond Aron, con il quale avevo rapporti molto difficili, perché almeno aveva capito - anche se condannato - quel che succedeva. Gli altri non vedevano nulla. In aprile, la situazione divenne rapidamente esplosiva, i professori si divisero, il povero decano era completamente sopraffatto, e alcuni di noi si misero dalla parte degli studenti. [...] Intanto ai primi di maggio, Nanterre era stata chiusa, quindi tutto si era riversato su

Parigi. [...] C'era un'atmosfera di grande fremito, di estrema sensibilità, che era vicina alla violenza, ma non era ancora di violenza: come uno stato di eccitazione collettiva. La gente tagliava gli alberi per costruire le barricate, altri cominciarono a scrivere slogan sui muri. I comportamenti erano nuovi, mentre il linguaggio era molto convenzionale: si sentivano slogan sulla lotta di classe, sulla classe operaia, ma in realtà non era quel tipo di lotta che stava avendo luogo.

Durante la notte tra il 10 e l'11 gli scontri furono violenti, molte auto vennero date alle fiamme, ma per fortuna non ci furono morti, né feriti gravi. Il lunedì 13 ci fu una manifestazione con il sostegno dei sindacati. Un milione di persone ha sfilato dalla Gare de l'Est fino a Denfert Rochereau. Io seguii la manifestazione per un pezzo, poi andai a tenere una conferenza, e, appena finito, corsi a Denfert Rochereau a vedere che succedeva. Cohn-Bendit era là e diceva a tutti che non bisognava disperdersi, non bisognava lasciare scemare l'eccitazione. Propose un sit-in a Champs de Mars. Quel ragazzo aveva capito che era un momento capitale, che non bisognava lasciare dissolvere quell'atmosfera di esaltazione, ma bisognava darle un senso. È un aspetto fondamentale della mia interpretazione di quel che è accaduto.

Il fondo del movimento ha significato l'entrata della cultura nella scena politica e questo l'ho sostenuto da sempre, già dai tempi del mio libro sul maggio '68 [...]. Tutti i grandi temi del '68 francese erano di tipo culturale e la cosa si spiega bene perché nel 1968 la Francia cominciava ad essere ricostruita dopo la guerra, il livello di vita iniziava ad alzarsi, ma la ricostruzione aveva toccato giusto gli aspetti tecnici, ingegneristici della vita: le case, le autostrade, il cemento, le miniere. C'era un'alleanza gaullista-comunista su questa visione "stalinista" della ricostruzione tecnica del paese, mentre i costumi, i modi di vita, erano rimasti terribilmente antiquati. Questo scarto crescente a partire dal dopoguerra tra mezzi di organizzazione della società e modi di vita era diventato palpabile: le abitudini e i costumi erano quelli della Francia degli anni Trenta e il livello di vita materiale era quello della fine degli anni Sessanta. Ma questi nuovi contenuti, queste nuove esigenze di rinnovamento dei costumi, passavano ancora per un vocabolario vecchio, comunista/stalinista - lotta di classe eccetera - con certe formule ridicole come quella secondo cui "gli studenti incontravano gli operai perché le mani fragili degli studenti passassero la bandiera della rivoluzione nelle mani forti degli operai". Questo punto è importante perché mostra bene come spesso il senso di un evento non è rispecchiato in alcun modo nell'interpretazione che ne danno coloro che lo stanno vivendo. Quello che la gente dice e quello che la gente fa può essere in piena contraddizione. [...] Quel che successe di davvero importante e duraturo fu la formidabile liberazione culturale, personale, sessuale, che ha cambiato la faccia della società francese. Non credo che i protagonisti del '68 francese avessero capito la realtà, ma l'hanno vissuta, le hanno dato vita personalizzandola e trasformandola in una specie di teatro, di laboratorio di trasformazioni. La cosa più assurda è che il maggio '68 ha avuto un impatto su tutti i settori della vita culturale francese, tranne uno: l'università.

<sup>1</sup> A. Touraine, *Sessantotto a Nanterre*, "Micromega", n. 1, 2008, pp. 101-104.