

# Il “Sessantotto Pedagogico”: linee di consolidamento e spinte di innovazione nella pedagogia italiana

Chiara Biasin

*Incidendo profondamente nella memoria collettiva con i suoi simboli e con i suoi avvenimenti, il Sessantotto ha rappresentato un momento storico e un movimento socioculturale di messa in discussione dei principi, valori, riferimenti allora vigenti. Obiettivo di questo contributo è di cercare di capire se il Sessantotto abbia introdotto effettivi elementi di “rivoluzione” anche nel Novecento Pedagogico italiano e se linee di tendenza innovative, piuttosto che reazioni di consolidamento, abbiano caratterizzato, nel nostro paese, il campo dell’educazione e dell’educazione a partire da tale “fatidico” anno.*

*The year 1968, with its symbols and events, stays in the collective memory because it was an historical moment and a socio-cultural time of movements of questioning principles, values, references. The aim of this contribution is to understand if that particular year has introduced effective elements of "revolution" in the 20th century Italian education as well; it also aims to understand if, since that "fateful" year, innovative research rather than consolidation reactions have characterized the field of education and training in Italy.*

## Parole chiave

Sessantotto; pedagogia; educazione permanente; pedagogia sociale

## Keywords

The year 1968; general education; lifelong education; social education

## Introduzione

I cinquant’anni che ci separano dalla rivolta del maggio parigino e, più complessivamente, dagli eventi che hanno riguardato molte parti del mondo nel 1968, costituiscono un sufficiente intervallo di tempo per mettere a fuoco una visione critica e distanziata dalla “vulgata del Sessantotto”, ovvero dalla celebrazione di quell’anno “straordinario” per il suo impatto rivoluzionario e trasformativo. Fortemente presente nella memoria collettiva con i suoi simboli e con i suoi avvenimenti, il 1968 è stato associato al movimento collettivo di messa in discussione o di distruzione dei principi e dei riferimenti allora vigenti. Inteso come sinonimo di lotta, rivolta, contestazione di una visione del mondo e di un sistema di valori, il Sessantotto ha senza dubbio avuto un ruolo significativo nel cambiamento dei costumi, dello stile di vita, della cultura e della società contemporanea. Scrive Le Goff che il maggio ’68 «fut à l’origine porté par une passion de vivre qui bouscula joyeusement le conformisme ambiant, les pouvoirs et les institutions sclérosées»<sup>1</sup>. Fortemente connotato dalla critica verso la cultura tradizionale, il

<sup>1</sup> J.P. Le Goff, *Mai 68, l’héritage impossible*, La Découverte, Paris 2006, p. 17.

Sessantotto l'ha, paradossalmente, sostituita con una contro-cultura: l'ecologia politica, l'antipsichiatria, il femminismo, la rivoluzione sessuale, la scuola e la società di massa.

Già i primi studi sul Sessantotto<sup>2</sup> ne avevano messo in valore le istanze rivoluzionarie relative alla lotta di classe e al conflitto generazionale nonché i processi di cambiamento attivati, a largo spettro, dal dibattito politico, sociale e culturale.

Da subito, il 1968 è stato associato ad una faglia che rompe la tradizione<sup>3</sup> mediante la contestazione dell'autorità e del potere, oppure è stato considerato come “un periodo-cerniera” della modernizzazione sociale<sup>4</sup>. Anche le istanze di rivolta, le risposte utopiche o gli slanci errati sono stati più spesso celebrati che criticati, assimilando il Sessantotto a un momento significativo di “transizione di civiltà” che ha cambiato la modernità<sup>5</sup>.

Obiettivo di questo contributo è cercare di capire se il Sessantotto abbia introdotto effettivi elementi di rivoluzione nel “Novecento pedagogico”<sup>6</sup>, ovvero se la portata trasformativa di questo anno abbia inciso nel sapere pedagogico<sup>7</sup> italiano con la medesima valenza di contestazione culturale e di messa in discussione dei fondamenti di questo campo disciplinare. L'angolo di visuale sarà ristretto al nostro paese, dove gli echi del maggio parigino hanno trovato seguito nella rivolta delle università e nelle occupazioni delle scuole superiori e in alcuni provvedimenti legislativi significativi nel campo scolastico.

Le domande di ricerca che guidano questo lavoro sono: qual pedagogica italiana è stato l'impatto o l'influenza diretta del Sessantotto nella pedagogia italiana? Dal Sessantotto sono emersi dei modelli pedagogici alternativi e oppositivi rispetto a quelli tradizionali vigenti all'epoca? Quali linee di tendenza innovative sono emerse nel campo dell'educazione e della formazione a seguito degli avvenimenti di quell'anno?

Per far questo verrà analizzato il mercato editoriale italiano di area pedagogica dell'epoca; l'insieme delle pubblicazioni edito nel 1968 nel nostro paese verranno considerate come lo sfondo di riferimento in grado di restituire la sensibilità dell'epoca verso temi educativi cruciali e, in particolare, di intercettare la presenza di una “rivoluzione pedagogica” intesa come messa in crisi dei valori di riferimento all'interno dello specifico campo di sapere. Dall'analisi dei volumi pubblicati e delle loro caratteristiche si cercherà di comprendere se, effettivamente, si possa parlare, di un “Sessantotto pedagogico”<sup>8</sup>. Si cercherà di capire se, nel nostro paese, *nel* Sessantotto il mondo dell'educazione sia stato segnato dagli avvenimenti di rivolta e di contestazione, oppure se *dal* Sessantotto si siano coagulati dei filoni di ricerca e degli indirizzi applicativi che prenderanno consistenza e valore solo successivamente a questa data. Il beneficio riflessivo derivante sia da una prospettiva metodologico-interpretativa sufficientemente “distante” da quegli eventi sia dalla cospicua letteratura scientifica

<sup>2</sup> E. Morin, C. Lefort, C. Castoriadis, *Mai 68: la brèche. Premières réflexions sur les événements*, Fayard, Paris 1968.

<sup>3</sup> E. Morin, *Maggio '68: la breccia*, Raffaello Cortina, Milano 2018.

<sup>4</sup> J.P. Le Goff, *Mai 68, l'héritage impossible*, cit.

<sup>5</sup> P. Pombeni, *Che cosa resta del Sessantotto*, il Mulino, Bologna 2018.

<sup>6</sup> G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, La Scuola, Brescia, 1997. G. Chiosso, *La pedagogia contemporanea*, La Scuola, Brescia 2015.

<sup>7</sup> G. Zago (a cura di), *L'educazione extrascolastica nella seconda metà del Novecento. Tra espansione e rinnovamento (1945-1975)*, FrancoAngeli, Milano 2017. G. Zago, *Percorsi della pedagogia contemporanea*, Mondadori, Milano 2013.

<sup>8</sup> La suddetta denominazione fa esplicitamente riferimento, ricalcandolo, al titolo dell'opera di Giorgio Chiosso.

sull'argomento permetterà di riconoscere se e in che modo il 1968 abbia avuto un impatto nel campo dell'educazione italiana.

## 1. Il “consolidamento” degli studi sull'educazione e delle ricerche di pedagogia

Benché il 1968 sia un anno importante per le derivazioni di tipo sociale, politico, economico e culturale che genererà, la specifica annualità non sembra però associabile a un cambiamento radicale o significativo di prospettiva nella pedagogia italiana. Nonostante solo l'anno precedente, la Libreria Editrice Fiorentina avesse stampato per i propri tipi *Lettera ad una professoressa*, scritta dal priore e dagli alunni della scuola di Barbiana, le pubblicazioni edite nel fatidico anno sembrano consolidare il campo degli studi pedagogici piuttosto che introdurre una “rivoluzione” educativa.

Se si considerano i libri di carattere educativo pubblicati in Italia nel 1968, selezionati in base a una lettura incrociata di ordine tematico riferita ai titoli e di ordine epistemologico riferita agli autori, è possibile intercettare alcune fra le prioritarie linee di tendenza che emergono nel dibattito pedagogico dell'epoca. Considerando tali pubblicazioni come un insieme di materiali e di dati specifici, è possibile leggere tale corpus documentario per capire se, nel campo pedagogico, il Sessantotto abbia effettivamente introdotto innovazioni, cambiamenti financo «spinte di rivoluzione» che ne caratterizzano la «fama»<sup>9</sup>.

Il corpus di dati analizzato è stato estratto, tramite interrogazione con parole chiave, dal catalogo del servizio bibliotecario nazionale OPAS SBN - ICCU<sup>10</sup>, raffinando progressivamente la ricerca su più di un migliaio di pubblicazioni monografiche in base a casa editrice, titolo e autore. L'ipotesi soggiacente è che la ricostruzione del mercato editoriale di area educativa permetta di restituire un quadro del dibattito pedagogico dell'epoca, nei suoi elementi strutturali prioritari. Tuttavia, va tenuto conto anche del punto di vista con cui viene operata l'interrogazione di tale corpus. Infatti, la prospettiva di analisi non è neutrale ma emica<sup>11</sup>, caratterizzata dalla soggettività del punto di vista e del contesto culturale di riferimento del ricercatore; attraverso questi “filtri” vengono infatti interpretati i dati, o meglio il significato del “fenomeno Sessantotto”, costruito e costituitosi a distanza di cinquant'anni. In questo senso, più che quello che viene osservato, è posto in evidenza il significato attribuito a ciò che viene descritto dal ricercatore<sup>12</sup> (in quanto primo strumento dell'analisi dei dati).

Ciò che emerge dai dati sembra confermare l'ipotesi di un assestamento della ricerca pedagogica italiana e degli studi sull'educazione più che suggerire l'introduzione di elementi di rinnovamento sessantottino.

Alcune linee di indirizzo possono essere enucleate. Un primo filone riguarda l'esplorazione di temi educativi e di questioni didattiche posti in primo piano dalla abolizione della scuola di avviamento professionale nel 1962 e dalla riforma scuola media “unificata”. Il D.M. 24 aprile

<sup>9</sup> J.P. Le Goff, *Mai 68, l'héritage impossible*, cit.

<sup>10</sup> <http://opac.sbn.it/opacsbn/opac/iccu/base.jsp>.

<sup>11</sup> S.B. Merriam, E.J. Tisdell, *Qualitative Research*, Jossey Bass, San Francisco 2016, pp. 15-16.

<sup>12</sup> *Ivi*, p. 15.

1963 aveva infatti definito l'orario delle lezioni, le materie e i programmi di insegnamento per il nuovo triennio scolastico, creando la necessità di specifiche tipologie di testi e dando vita a nuovi di interessi didattici e di ricerca.

Nel 1968, trova ampio spazio editoriale quello che si può definire come il filone delle “nuove educazioni” previste dai programmi della scuola media. Fioriscono i titoli riferiti all'educazione fisica, alimentare, sessuale, civica, artistica, tecnica, tecnica-femminile, musicale, morale, umanistica, religiosa, con approfondimenti curricolari che riguardano le educazioni scientifica, storica, linguistica, psicomotoria. Tra i volumi più corposi e significativi che segnano il periodo spiccano quello di Louis Picq e Pierre Vayer *Educazione psicomotoria e ritardo mentale*, edito da Armando, e lo studio redatto dal CEDE sull'educazione linguistica, che costituisce la *prima ricerca sulle condizioni dell'insegnamento delle lingue moderne in Italia*.

In questa prospettiva, i docenti e gli studenti della scuola media diventano i destinatari di uno spazio editoriale dedicato, che intende approfondire il tema dell'alunno adolescente che frequenta il nuovo corso di studi.

Da una parte, emergono le traduzioni di testi stranieri di riferimento per la materia, come il libro di Allers *L'adolescenza e l'educazione del carattere*, pubblicato da SEI, quello di Fau, tradotto da Mario Manno, sui gruppi di ragazzi e adolescenti, o come il “classico” sui processi di sviluppo nell'adolescenza di Blos, che sarà tradotto l'anno successivo.

Del resto, proprio nel 1968, l'editore Armando aveva avviato la pubblicazione in italiano di opere come *On knowing: essays for the left hand*, con traduzione di Mario Manno, e di *Studies in cognitive growth*, con traduzione di Emanuele Rivero. La diffusione nel nostro paese del pensiero di Bruner, di cui l'anno prima era stato tradotto da Giovan Battista Flores d'Arcais anche *Toward a theory of instruction*, segnala il crescente interesse verso il tema dell'apprendimento e mostra lo spostamento del focus degli studi sulla didattica e sulla pedagogia/psicologia dello sviluppo.

Dall'altra parte, sempre nel 1968, anche gli autori italiani approfondiscono queste tematiche di ricerca, dimostrando una crescente attenzione per quella che viene definita la “psicologia educativa”. La Nuova Italia editrice ristampa il libro di Lamberto Borghi *Saggi di psicologia dell'educazione*, mentre Mario Groppo dà alle stampe *Problemi di psicologia educativa*; Gesualdo Nosengo scrive nel 1968 *Educazione nella fede nell'età evolutiva* e ripubblica *Educazione sociale dei giovani*, rispettivamente per le edizioni Vita e Pensiero e AVE.

Le pubblicazioni di area pedagogica del 1968 iniziano però anche a mostrare una iniziale apertura ad un contesto di riferimento pedagogico più ampio, quale quello internazionale, all'interno di una prospettiva comparata. Sempre nel 1968, l'editore Armando pubblica due testi di Edmund James King *Prospettive mondiali dell'educazione* e *Le scuole degli altri*, mentre anche La Nuova Italia pubblica dello stesso autore *Educazione nei paesi comunisti*. Dentro questo filone si inseriscono sia il testo di Jean Giraud, edito da Loesher nel 1968 con il titolo *Educazione comparata* e pure la pubblicazione del quaderno monografico della rivista Enaip “Formazione e Lavoro”, con introduzioni di Gozzer e Labor, dedicato al tema *Formazione e sviluppo: la crisi mondiale dell'educazione* di Philip H. Coombs. *The World Crisis of Education: a System Analysis* era stato pubblicato sempre nel 1968 per i tipi della Oxford University Press e, per il suo impatto internazionale, viene subito reso disponibile anche in

italiano. Il volume rappresenta un primo tentativo di leggere le istanze di cambiamento e i contemporanei movimenti di rivolta mondiale del Sessantotto (Parigi, Berkeley, Tokio, Città del Messico) come una crisi del sistema dell'istruzione e come una perdita di funzione e di significato della scuola nella società dell'epoca. Il report di Coombs intende esplicitamente offrire degli elementi per affrontare tale problema, introducendo il metodo degli indicatori, degli output e delle azioni strategiche di sistema quale nuovo approccio per leggere i fenomeni educativi entro cornici interpretative più ampie. Alle soglie degli anni Settanta, Coombs suggerisce alcuni elementi di riforma per la modernizzazione dei sistemi educativi e dei processi di apprendimento. Grande enfasi viene posta sulla valorizzazione dell'educazione non formale, intesa come strategia primaria per uscire dalla crisi dell'educazione<sup>13</sup>.

Nonostante queste pubblicazioni, di fatto, la principale tendenza italiana nello specifico dominio di sapere resta quella del consolidamento dei temi pedagogici ad opera dei "maestri" dell'epoca. Pur nella chiara separazione delle scuole di pensiero pedagogico (e delle case editrici), il centro vitale di interesse sembra essere l'approfondimento dell'epistemologia educativa. Nel 1968 vengono editi volumi di pedagogia generale di taglio problematicista quale *Educazione alla ragione: lezioni di pedagogia generale* di Giovanni Maria Bertin o di impostazione più politica come *Educazione e politica nel Mezzogiorno d'Italia* di Angelo Broccoli e *Educazione, economia e società industriale* di Enzo Petrini per Le Monnier.

D'altro canto, nel 1968, Piero Braido dà alle stampe per la PAS Verlag *La teoria dell'educazione e i suoi problemi*, cui seguirà *Paideia aristotelica*; le opere erano state precedute, per i tipi del medesimo editore, da *Filosofia dell'educazione*. Queste pubblicazioni sembrano restituire una spiccata attenzione verso i temi pedagogici fondativi all'interno di un dibattito, continuo e serrato, che stava avvenendo tra i vari studiosi di pedagogia dell'epoca<sup>14</sup>; non si tratta opere specificamente "sessantottine" ma di lavori di consolidamento della pedagogia italiana nelle sue fondamenta.

Rispetto a tale quadro generale, qui sommariamente ricostruito attraverso le principali pubblicazioni di argomento educativo e pedagogico, a partire dal 1968 due macro-tendenze iniziano a risaltare. A distanza di un decennio, esse daranno vita a filoni di studio e di sperimentazione più consistenti. Infatti, la fatidica data del 1968, anche qui, non coincide con una rivoluzione innovativa per l'educazione ma segnala, in nuce, il primo abbozzo di due tendenze che, progressivamente, si consolideranno, anche alla luce di fattori sociali e culturali specifici e complessi che hanno connotato la storia del nostro paese tra la fine degli anni Sessanta e gli anni Settanta.

La prima linea riguarda lo sviluppo di un sistema di educazione e di formazione, caratterizzato da un ripensamento e da una riorganizzazione delle proposte educative rivolte non solo e non

<sup>13</sup> «It seems equally strange to accept the assumption that if a nation can only get half of its children into little red schoolhouses, or little brown ones, the other half must be condemned to a life of illiteracy and thwarted opportunity. Can someone who really wants to learn, only do so in a conventional classroom, before a teacher and blackboard?» P.H. Coombs, *The World Educational Crisis*, Oxford University Press, London/New York/Toronto 1968, p. 170.

<sup>14</sup> In effetti, al fine di ricostruire il contesto del dibattito dell'epoca, va segnalato che l'anno precedente al 1968 erano state editate opere significative per la pedagogia italiana come *Prospettive attuali dell'educazione cristiana* di Marcello Peretti, *Pedagogia, L'atto di educare* di Gino Corallo, *Cos'è la scuola attiva* di Francesco De Bartolomeis e *Scritti e discorsi sull'educazione* di Francesco De Sanctis.

più agli alunni delle scuole. La seconda linea segna l'emergere di una visione della pedagogia sociale, impegnata e "militante" nel settore extrascolastico.

## 2. Un "sistema" di educazione permanente

Nel 1968, l'editore Borla traduce, con il titolo italiano "Formazione dell'adulto", il volume *Faire des Adultes* dello psicologo clinico belga Paul Alexander Osterrieth. Il testo affronta alcuni dei temi educativi fondamentali (relazioni affettive, formazione morale, premi e ricompense, memoria e motivazione) per far sì che un bambino ben educato possa divenire un adulto "sano" e formato. Il testo apre la discussione, sia pur su un piano psicologico, sul processo di sviluppo umano complessivo, in una logica di continuità fra le età della vita. L'autore, con il collega Rey, sviluppa anche un test (ROCF) sulla memoria visiva e sulla capacità riproduttiva grafica che, usato dapprima con i bambini, viene poi impiegato come proiettivo nell'orientamento professionale degli adulti. La pubblicazione di Osterrieth mette l'accento sulla continuità dell'educazione proprio nell'anno della quindicesima sessione della Conferenza generale dell'Unesco (novembre 1968) che discute della distinzione semantica (e della confusione terminologica) tra educazione degli adulti e educazione permanente. Con quest'ultima viene designato un processo in cui, al pari dell'educazione iniziale, l'educazione degli adulti si integra in una unità organica e globale di educazione.

Tale visione troverà compiuta declinazione nella proclamazione dell'anno Internazionale dell'Educazione del 1970 e, soprattutto, nella conferenza Unesco sull'educazione degli adulti di Tokio del 1972. Si tratta della concezione di un sistema di educazione e formazione permanenti che riguarda bambini e adulti perché concerne tutta la durata della vita e che fa leva su un unico principio generatore e organizzatore<sup>15</sup>. Una specifica impostazione dell'educazione permanente, che vede le varie attività, fasi, istituzioni, destinatari legate fra di loro in una sorta di rete che lega educazione e vita<sup>16</sup>, viene diffusa dalle principali organizzazioni internazionali (Unesco, Ceri, Consiglio d'Europa). Secondo quest'approccio, le dimensioni sociale, culturale, comunicativa e partecipativa dell'educazione vengono messe a sistema in una logica che non è solo quella dell'estensione del periodo scolastico, ma che mira alla aggregazione di momenti complementari di un progetto formativo globale<sup>17</sup>. I principi dell'educazione permanente riguardano, dunque, una rivisitazione delle categorie dell'educabilità e dell'intenzionalità, implicano un ripensamento della teleologia e dell'epistemologia pedagogiche, aprono il dibattito sull'euristica e sulla organizzazione – interdisciplinare – del sapere, mettono l'accento sui metodi, sui curricoli di apprendimento e sugli strumenti per una nuova didattica.

<sup>15</sup> J.C. Forquet, *L'idée d'éducation permanente et son expression internationale depuis les années 1960* in «Savoirs», VI, 2004, 3, p. 11.

<sup>16</sup> *Ivi*, p. 12.

<sup>17</sup> *Ibidem*. Tale progetto di *società educativa* si ritrova nel rapporto Unesco Faure del 1972 e nel dibattito della pedagogia italiana dell'epoca, dove si svilupperà con differenti declinazioni: sotto forma di *società educante* (Corradini, Agazzi), di *scuola integrata e aperta* (Visalberghi, Laporta), di *città educativa*, dove la connessione tra scuola e territorio sarà poi alla base dell'idea di un sistema formativo integrato (Frabboni, Guerra).

Il libro del 1968 di Jean Le Veugle<sup>18</sup> e lo scritto di Paul Lengrand<sup>19</sup>, direttore della sezione *Lifelong Education* dell'Unesco, rappresentano alcuni fra gli scritti più significativi della letteratura dell'epoca che riflette intorno a questo cambiamento di prospettiva educativa. È soprattutto in Francia che si sviluppa il dibattito sul tema. Il paese d'oltralpe, in ragione della sua storia sociale, culturale ed economica, subito dopo la seconda guerra mondiale, aveva prestato grande attenzione all'educazione non solo scolastica, ma pure a quella popolare e degli adulti<sup>20</sup>. Negli anni Sessanta, Bernard Schwartz, direttore dell'*École des Mines* di Nancy, del CUCES<sup>21</sup> e dell'*Institut National pour la Formation des Adultes* sposta il focus della ricerca e delle pratiche formative sulla specificità dell'educazione permanente, non in quanto doppiopione dell'educazione degli adulti o della formazione professionale e neppure intesa come un comple(ta)mento dell'educazione scolastica o popolare. Schwartz – che proprio nel 1968 sarà consigliere del Ministro dell'Educazione francese e, dall'anno successivo, consigliere per l'educazione permanente presso il Consiglio d'Europa – sviluppa il progetto di un sistema educativo decentrato, dove il centro è ovunque dato che nessuna forma di educazione può essere concepita come base o come modello per le altre. Schwartz diffonde, in sede europea, una visione globale e continua dell'educazione. Nell'articolo del 1968, pubblicato nella neonata *Revue Française de Pédagogie*, egli riflette sul fatto che l'educazione degli adulti debba essere ridefinita nei suoi scopi e nelle sue prospettive e associata all'educazione scolastica e dei bambini in un nuovo sistema di esperienze educative globali e continue<sup>22</sup>. Per dare maggior forza a questo (suo) punto di vista, nel 1969, Schwartz fonda la rivista *Éducation Permanente* che (ancora oggi) accoglie studi e ricerche nella prospettiva di una “éducation englobante”, dove sapere e apprendimento durano e riguardano tutta la vita. Negli anni Novanta del secolo scorso, tale visione sessantottina dell'educazione permanente si trasformerà in ideale e utopica *Lifelong Education* e poi nel più globale *Lifelong Learning*<sup>23</sup>.

Nel nostro paese, la visione sistemica dell'educazione permanente viene diffusa, seppure con maggiori difficoltà rispetto alla Francia, da due importanti figure di studiosi: Ettore Gelpi, successore di Lengrand all'Unesco nel 1969, e Anna Lorenzetto. Nel 1968, Gelpi, già borsista al Consiglio d'Europa, pubblica nella rivista “Formazione e Lavoro” uno scritto intitolato *La società come processo educativo*<sup>24</sup> e, nel 1969, il testo *La formazione per l'educazione degli adulti*<sup>25</sup>, dove introduce l'idea di una formazione non solo riparativa ma continua e permanente per gli adulti, con particolare riferimento ai contesti di lavoro.

<sup>18</sup> J. Le Veugle, *Initiation à l'éducation permanente*, Privat, Toulouse 1968.

<sup>19</sup> P. Lengrand, *Introduction à l'éducation permanente*, Unesco, Paris, 1970. Il libro sarà tradotto da Armando Editore nel 1973.

<sup>20</sup> C. Biasin, *La 'cultura della formazione degli adulti' in Francia: sviluppi e dimensioni*, in «Lifelong Lifewide Learning», vol.13, 2017, allegato al n.30, pp. 42-61.

<sup>21</sup> Il Centre Universitaire de Cooperation Économique et Sociale è stato un servizio per la formazione professionale degli adulti creato nel 1954 attraverso un consorzio tra università e impresa nel territorio della Lorena.

<sup>22</sup> B. Schwartz, *Reflexions sur le développement de l'éducation permanente*, in «Revue Française de Pédagogie», 4, 1968, pp. 32-44.

<sup>23</sup> P. Jarvis, *Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice*, Routledge, London 1993.

<sup>24</sup> E. Gelpi, *La società come processo educativo*, in «Formazione e Lavoro», 31, 1968, pp. 62-65.

<sup>25</sup> Id., *La formazione per l'educazione degli adulti*, Formez, Roma 1969.

Anna Lorenzetto, che proprio nel 1968 diventerà professore ordinario di educazione degli adulti presso l'università di Roma "La Sapienza", aveva sviluppato le sue ricerche soprattutto sul versante dell'educazione popolare attraverso i progetti dei Centri di Cultura Popolare dell'Unione Nazionale per la Lotta all'Analfabetismo, di cui era stata eletta presidente nel 1964. La Lorenzetto, che nei suoi lavori aveva studiato il grave problema dell'analfabetismo degli adulti, sosteneva che la visione sistemica dell'educazione permanente poteva offrire al nostro paese una prospettiva politica e pedagogica diversa da quella dell'istruzione popolare o di una formazione compensativa, preparatoria o surrogante altre forme di educazione, principalmente quella scolastica<sup>26</sup>. Nel 1968, la Lorenzetto pubblica *La scuola assente*<sup>27</sup>, subito riedita l'anno successivo e, dal 1971, verrà chiamata a Parigi, a dirigere la divisione alfabetizzazione e educazione degli adulti dell'Unesco. Diversamente dalla Francia e dal resto d'Europa, dove l'idea di un sistema di educazione permanente andrà via via a implementarsi, in Italia, tale processo di cambiamento sarà più lento e difficile. In quegli anni, il principale problema è rappresentato da una mancanza di coordinamento e di raccordo tra le varie forme di formazione rivolte all'adulto e l'educazione iniziale. In particolare, l'idea di una educazione degli adulti come momento specifico all'interno del sistema dell'educazione permanente fatica ad imporsi. Da una parte essa veniva associata a elementi di cultura generale e popolare di cui *Il Leonardo*, almanacco di educazione popolare edito dall'ente nazionale delle biblioteche popolari e scolastiche, era un esempio. Dall'altra parte, l'educazione permanente era assimilata ai corsi di recupero scolastico degli adulti o al raggiungimento di una qualifica professionale di base. All'epoca, l' "aggiornamento dei lavoratori" era per lo più incentrato su attività di formazione ad una cultura lavorativa specifica, organizzate da enti o sindacati. Ne sono un esempio i corsi di formazione per i capigruppo esecutivi che vengono realizzati dal Centro di Istruzione della Olivetti o i corsi di qualificazione per alcune categorie professionali (tornitore, elettromeccanico, saldatore, pescatore) che rappresentano pratiche formative specifiche e occasionali, per nulla raccordate in una logica formativa complessiva.

Alla fine degli anni Sessanta, a seguito del "miracolo economico" e dei processi di trasformazione sociale e riconversione professionale<sup>28</sup>, la formazione professionale rappresenta, di fatto, un sistema di addestramento al lavoro rivolto ai giovani o un dispositivo per l'assistenza occupazionale ai "lavoratori dell'industria licenziati"<sup>29</sup>; essa ha ancora poco a che fare con una visione educativa sistemica. In questo senso, e a causa di motivi istituzionali, economici e culturali connotanti<sup>30</sup>, la prospettiva sessantottina di un sistema dell'educazione permanente, nel nostro paese, necessiterà ancora di alcuni decenni per affermarsi.

<sup>26</sup> A. Lorenzetto, *La scoperta dell'adulto: da Montréal a Teheran*, Armando, Roma 1966.

<sup>27</sup> Id., *La scuola assente*, Laterza, Bari 1968.

<sup>28</sup> cnos-fap/ ministero del lavoro e delle politiche sociali (a cura di F. Ghergo), *Storia della formazione professionale in Italia 1947-1977, Volume I Dal Dopoguerra agli anni '70*, Cnos-Fap, Roma 2004, <http://www.cnos-fap.it/sites/default/files/publicazioni/Storia%20FP1947-1977.pdf>.

<sup>29</sup> Il riferimento è alla Legge 30 ottobre 1968 n.1115 *Estensione, in favore dei lavoratori, degli interventi di Cassa integrazione guadagni, della gestione dell'assicurazione contro la disoccupazione e della Cassa assegni familiari e previdenze in favore dei lavoratori anziani licenziati*.

<sup>30</sup> N. D'Amico, *Storia della formazione professionale in Italia. Dall'uomo da lavoro al lavoro per l'uomo*, FrancoAngeli, Milano 2015.

### 3. Una pedagogia sociale militante

Come ricorda Forquin, alla fine degli anni Sessanta, tra gli ambienti “portatori” dell’idea di educazione permanente vi sono il mondo associativo, dell’impegno sociale e quello dei “militanti” dell’educazione popolare<sup>31</sup> che contribuiscono alla diffusione di una visione dell’educazione come momento di innovazione. Più che di rivoluzione, questa prospettiva mira ad una modernizzazione dell’educazione, delle sue pratiche e delle sue proposte diversificate nei vari contesti sociali.

Questa tendenza si registra anche in Italia, dove alla ricerca di definizione di uno statuto teorico della pedagogia corrisponde anche una riflessione sulle pratiche e sulle finalità dell’educazione. Tale riflessione concerne soprattutto i contesti diversi dalla scuola ma riguarda pure le competenze e la formazione della figura dell’educatore, distinta da quella più tradizionale del maestro o del docente<sup>32</sup>. In particolare, a cavallo tra gli anni Sessanta e Settanta, inizia ad emergere il “mestiere” dell’educatore in carcere, quale figura di supporto alla rieducazione dei minori specifica e diversa da quelle che vi esercitano funzioni assistenziali o curative. La legge 10 ottobre 1962 n.1494 aveva previsto il riordino dei ruoli del personale degli istituti di rieducazione per minorenni ed aveva individuato uno specifico operatore dedito al “trattamento rieducativo” dei minori “traviati”. Benché si tratti di un riconoscimento di funzione piuttosto che di ruolo, si assiste ad una prima significativa diversificazione degli spazi di operatività educativa<sup>33</sup>. All’educatore viene richiesto un approccio pedagogico specifico rispetto al proprio utente, diverso da quello dell’insegnante con il proprio alunno, dato che differenti sono le finalità, il contesto, i metodi e gli strumenti di intervento. Il pedagogista Bertolini, direttore fino al 1968 del carcere minorile milanese Beccaria, aveva scritto nel 1965 *Per una pedagogia del ragazzo difficile*<sup>34</sup> dove, per far fronte alla sfida dei problemi di questi giovani e alle difficoltà dell’ambiente carcerario, riteneva necessaria un’educazione storicizzata nei contesti, che si richiamasse all’esperienza dell’umano, dell’autenticità, della dignità, dell’impegno, dell’intenzionalità e della responsabilità sul piano sociale e civile<sup>35</sup>. In questa prospettiva, comincia ad emergere una dimensione militante ed impegnata dell’educativo che si declina nei vari contesti di intervento sociale e che richiede di espandersi in spazi e territori (come il carcere, l’associazionismo, i gruppi giovanili) diversi dalla scuola. Il libro curato da Basaglia nel 1968<sup>36</sup>, dove viene raccontata l’esperienza dell’ospedale psichiatrico di Gorizia dal punto di vista dei rapporti di potere, e il terremoto del Belice del gennaio 1968, avevano posto in evidenza l’emergenza di educare la popolazione a scelte di civismo, di impegno per la pace, per la democrazia e il cambiamento e la partecipazione sociale.

<sup>31</sup> J.C. Forquin, *L’idea di educazione permanente e la sua espressione internazionale a partire dagli anni ’60*, in «Focus on Lifelong Lifewide Learning», 1, 2005, 2, <http://rivista.edaforum.it/numero2/mon-forquin.htm>.

<sup>32</sup> E. Becchi (a cura di), *La formazione degli educatori e degli insegnanti*, Centro Nazionale di prevenzione e Disagio Sociale, Milano, 1967.

<sup>33</sup> C. Biasin, *L’educatore. Identità, etica e deontologia*, Cleup, Padova 2005.

<sup>34</sup> P. Bertolini, *Per una pedagogia del ragazzo difficile*, Malipiero, Bologna 1965.

<sup>35</sup> V. Iori, *Lo studioso che ha dato vita e respiro alla pedagogia fenomenologica in Italia: Piero Bertolini*, in «Encyclopaideia», XX, 2016, 45, pp. 18-29.

<sup>36</sup> F. Basaglia (a cura di), *L’istituzione negata. Rapporto da un ospedale psichiatrico*, Einaudi, Torino 1968.

A suggello di quest'impostazione, proprio nel 1968 che è pure l'anno della sua morte, La Nuova Italia pubblica il secondo volume di *Educazione aperta* di Aldo Capitini. L'autore che aveva teorizzato il pensiero non violento in un'opera del 1967<sup>37</sup> e aveva dato vita, nel 1961, alla "Marcia per la pace e la fratellanza dei popoli", sviluppa un'idea di relazione educativa intesa come incontro con l'altro: non come atto di potere e di sopraffazioni o violenza, bensì come un'azione di partecipazione di molti, di tutti<sup>38</sup>. Si tratta di una visione della pedagogia sociale che assume la categoria dell'apertura come riferimento essenziale per l'educazione: "la disposizione a stabilire rapporti con gli altri e con l'altro, a non porre condizioni assolute, a non presentare esclusivamente il proprio io [... ma] la dialettica tra diversi, l'aggiunta del nuovo, l'intersoggettività"<sup>39</sup>.

La critica della realtà e della civiltà "pompeiana-americana" fanno da contraltare, nella visione militante di Capitini, ad una concezione dell'educazione come impegno contro i totalitarismi, aperta al futuro, al cambiamento e basata su valori morali di riferimento; in questo senso, la proposta pedagogica di Capitini è intesa come riflessione sul possibile, al fine di costruire spazi di cultura di pace e azioni di partecipazione sociale<sup>40</sup>.

Di questo orientamento si trova conferma nel carteggio tra Capitini e Danilo Dolci<sup>41</sup> che testimonia una condivisa concezione dell'educazione intesa come strumento privilegiato per un'azione di trasformazione sociale non violenta e democratica. Proprio Danilo Dolci, che ventottenne si trasferisce a Trappeto impegnandosi in una azione collettiva di responsabilità sociale per il bene comune contro gli interessi occulti del potere criminale mafioso, rappresenta una figura di riferimento per la pedagogia sociale militante proprio nel 1968, anno di pubblicazione di *Inventare il futuro*<sup>42</sup>.

L'opera mostra come l'educazione sia il mezzo di intervento più indicato per attivare una rivoluzione che porti alla visione di un "mondo nuovo", basato sul protagonismo e sul dialogo sociale tra i vari attori. Dolci, nelle *Conversazioni contadine* del 1966, aveva intervistato braccianti analfabeti e piccoli proprietari terrieri di Partinico, discutendo con loro della guerra, della dignità umana, del senso della vita e della morte; l'opera mostrava le possibilità di sviluppo pedagogico della "maieutica reciproca" che, attraverso il metodo della discussione generava pensiero critico, necessario per imparare sempre e per "insegnarci insieme"<sup>43</sup>. Parafrasando l'adagio popolare, in *Chi gioca solo*<sup>44</sup>, pubblicato nel medesimo anno, Dolci aveva denunciato i crimini della mafia e raccontato l'esperienza siciliana come possibilità di riscatto attraverso azioni di partecipazione collettiva al fine di creare istituzioni aperte e democratiche. Il libro aveva avuto un tale impatto che, proprio nel 1968, esso venne tradotto dalla casa editrice americana indipendente Pantheon Books con il titolo *The man who plays alone. The story of*

<sup>37</sup> A. Capitini, *Le tecniche della non violenza*, Feltrinelli, Milano 1967.

<sup>38</sup> Id., *Educazione aperta* volume 2, La Nuova Italia, Firenze 1968.

<sup>39</sup> Ivi, p. 41. Id., *Educazione aperta* volume 1, La Nuova Italia, Firenze 1967.

<sup>40</sup> M. Catarci, *Il pensiero disarmato: la pedagogia della nonviolenza di Aldo Capitini*, EGA, Torino 2007.

<sup>41</sup> A. Capitini (a cura di G. Barone e S. Mazzi), *Lettere 1952-1968: Aldo Capitini e Danilo Dolci*, Carocci, Roma 2008. Dieci anni prima, Capitini aveva dedicato a Dolci e al suo "processo" un libro: Id., *Danilo Dolci*, Lacaita, Manduria, 1958.

<sup>42</sup> D. Dolci, *Inventare il futuro*, Laterza, Bari, 1968.

<sup>43</sup> Id., *Conversazioni Contadine*, Saggiatore, Milano, 1966.

<sup>44</sup> Id., *Chi gioca solo*, Einaudi, Torino, 1967.

*one man's fight against the Sicilian mafia*<sup>45</sup>, riconoscendo a Dolci il merito di aver innovato i metodi di indagine sociale e di aver fornito una rappresentazione reale del rapporto tra le classi sociali, soprattutto le più svantaggiate, mostrando come pratiche educative e pratiche politiche potevano, congiuntamente, fornire delle vie di uscita sociali concrete e praticabili.

Sul finire degli anni Sessanta, Dolci porta a maturazione l'idea di una pedagogia di comunità e per la comunità, in grado di conferire senso all'azione educativa, indirizzandola verso un progetto etico di cambiamento sociale. Egli, in maniera diversa ma simile all'impegno di Capitini, offre un modello alternativo alla pedagogia "tradizionale" basato sulla "militanza educativa", tesa a fare dell'educazione lo strumento per attivare processi di democrazia diretta, di sensibilizzazione collettiva delle coscienze, di emancipazione e di cittadinanza attiva.

## Conclusione

Questo contributo ha inteso indagare quale sia stato l'impatto o l'influenza diretta del 1968 nel campo della pedagogia italiana; si è cercato di capire se, in quell'anno, le rivolte e le contestazioni abbiano prodotto anche una messa in crisi dei fondamenti teorico-pratici del sapere educativo oppure abbiano innescato una sorta di "rivolta pedagogica". Dall'analisi dei testi afferenti all'area pubblicati nel 1968 è emerso come la ricerca pedagogica italiana e gli studi sull'educazione più che svilupparsi con elementi di rinnovamento sessantottino si siano assestati nel consolidamento degli studi di pedagogia "tradizionale" ad opera dei grandi "maestri". Inoltre, lo sviluppo di specifiche aree di ricerca applicativa appare strettamente legato alle vicende storico-culturali del nostro paese piuttosto che alla temperie culturale europea ed internazionale sessantottina. Due filoni, tuttavia, emergono all'interno di questo scenario. Il primo, soprattutto per influenza di spinte europeistiche, inizia a delineare i tratti di un sistema di educazione e formazione permanente, caratterizzato da proposte e finalità che riguardano non solamente e non più gli alunni, ma che si aprono anche a destinatari diversi e a bisogni formativi differenziati rispetto a quelli scolastici. Il secondo interpreta in maniera militante ed impegnata l'educazione, sottolineando l'importanza dei contesti sociali, del legame tra educazione e politica, dell'azione educativa come risposta di civiltà e cultura ai problemi sociali.

Entrambi i filoni inizieranno ad abbozzarsi nel Sessantotto ma solo dopo il Sessantotto prenderanno definitivamente corpo e consistenza. In ragione delle vicende politiche e culturali che hanno caratterizzato il nostro paese tra la fine degli anni Sessanta e gli anni Sessanta, bisognerà infatti attendere almeno un decennio perché questi "spinte" sessantottine trovino compiuta realizzazione. I mutamenti - diretti o indiretti - in campo pedagogico indotti da questo fatidico anno necessiteranno, dunque, di molti anni per svilupparsi nel campo dell'educazione. Più che di lezione derivata dal "Sessantotto pedagogico" sembra, infatti, che si

<sup>45</sup> Id., *The man who plays alone. The story of one man's fight against the Sicilian mafia*, Pantheon Books, New York 1968.

possa parlare di un approfondimento di temi pedagogici o dell'esplorazione di aspetti educativi i quali attiveranno, solo nel decennio successivo, significative innovazioni nel settore.

Chiara Biasin  
Università di Padova

## Riferimenti bibliografici

- Basaglia F. (a cura di). *L'istituzione negata. Rapporto da un ospedale psichiatrico*, Einaudi, Torino 1968.
- Becchi E. (a cura di), *La formazione degli educatori e degli insegnanti*, Centro Nazionale di Prevenzione e Disagio Sociale, Milano 1967.
- Bertolini P., *Per una pedagogia del ragazzo difficile*, Malipiero, Bologna 1965.
- Biasin C., *L'educatore. Identità, etica e deontologia*, Cleup, Padova 2005.
- Biasin C., *La 'cultura della formazione degli adulti' in Francia: sviluppi e dimensioni*, in «Lifelong Lifewide Learning», vol.13, 2017, allegato al n. 30, pp. 42-61.
- Capitini A., *Danilo Dolci*, Lacaita, Manduria 1958.
- Capitini A., *Le tecniche della non violenza*, Feltrinelli, Milano 1967.
- Capitini A., *Educazione aperta* Volume 1, La Nuova Italia, Firenze, 1967.
- Capitini A., *Educazione aperta* Volume 2, La Nuova Italia, Firenze 1968.
- Capitini A. (a cura di G.Barone E S.Mazzi), *Lettere 1952-1968: Aldo Capitini e Danilo Dolci*, Carocci, Roma 2008.
- Catarci M., *Il pensiero disarmato: la pedagogia della nonviolenza di Aldo Capitini*, EGA, Torino 2007.
- Chiosso G., *Novecento pedagogico*, La Scuola, Brescia 1997.
- Chiosso G., *La pedagogia contemporanea*, La Scuola, Brescia 2015.
- cnos-fap/ ministero del lavoro e delle politiche sociali (a cura di F. Ghergo), *Storia della formazione professionale in Italia 1947-1977, Volume I Dal Dopoguerra agli anni '70*, Cnos-Fap, Roma 2004, <http://www.cnos-fap.it/sites/default/files/pubblicazioni/Storia%20FP1947-1977.pdf>.
- Coombs P.H., *The World Educational Crisis*, Oxford University Press, London/New York/Toronto, 1968.
- D'Amico N., *Storia della formazione professionale in Italia. Dall'uomo da lavoro al lavoro per l'uomo*, FrancoAngeli, Milano 2015.
- Dolci D., *Conversazioni Contadine*, Saggiatore, Milano 1966.
- Dolci D., *Chi gioca solo*, Einaudi, Torino 1967.
- Dolci D., *Inventare il futuro*, Laterza, Bari 1968.
- Dolci D., *The man who plays alone. The story of one man's fight against the Sicilian mafia*, Pantheon Books, New York 1968.
- Forquet J.C., *L'idée d'éducation permanente et son expression internationale depuis les années 1960* in «Savoirs», VI, 2004, 3, pp. 9-44
- Forquin J.C., *L'idea di educazione permanente e la sua espressione internazionale a partire dagli anni '60*, in «Focus on Lifelong Lifewide Learning», 1, 2005, 2, <http://rivista.edaforum.it/numero2/mon-forquin.htm>.
- Gelpi E., *La società come processo educativo*, in «Formazione e Lavoro», 31, 1968, pp. 62-65.
- Gelpi E., *La formazione per l'educazione degli adulti*, Formez, Roma 1969.
- Iori V., *Lo studioso che ha dato vita e respiro alla pedagogia fenomenologica in Italia: Piero Bertolini*, in «Encyclopaideia», XX, 2016, 45, pp. 18-29.
- Jarvis P., *Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice*, Routledge, London 1993.
- Le Goff J.P., *Mai '68, l'héritage impossible*, La Découverte, Paris 2006.

- Le Veugle J., *Initiation à l'éducation permanente*, Privat, Toulouse 1968.
- Lengrand P., *Introduction à l'éducation permanente*, Unesco, Paris 1970.
- Lorenzetto A., *La scoperta dell'adulto: da Montréal a Teheran*, Armando, Roma 1966.
- Lorenzetto A., *La scuola assente*, Laterza, Bari 1968.
- Merriam S.B., Tisdell E.J., *Qualitative Research*, Jossey Bass, San Francisco 2016, pp. 15-16.
- Morin E., Lefort C., Castoriadis C., *Mai 68: la brèche. Premières réflexions sur les événements*, Fayard, Paris 1968.
- Morin E., *Maggio '68: la breccia*, Raffaello Cortina, Milano 2018.
- Pombeni P., *Che cosa resta del Sessantotto*, il Mulino, Bologna 2018.
- Schwartz B., *Reflexions sur le développement de l'éducation permanente*, in «Revue Française de Pédagogie», 4, 1968, pp. 32-44.
- Zago G., *Percorsi della pedagogia contemporanea*, Mondadori, Milano 2013.
- Zago G. (a cura di), *L'educazione extrascolastica nella seconda metà del Novecento. Tra espansione e rinnovamento (1945-1975)*, FrancoAngeli, Milano 2017.