

**UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PAVIA**

DOTTORATO DI RICERCA IN STORIA

XXIX CICLO



«Tutto il partito è una scuola»

Le scuole di partito del Pci e la formazione dei quadri

(1945-1981)

Tutor:  
Professor Pietro Angelo Lombardi

Tesi di Dottorato di:  
Andrea Pozzetta

ANNO ACCADEMICO 2015/16



# Indice

Introduzione	7
1. Struttura e organizzazione dell'educazione comunista	21
1.1 «Nel partito c'è lavoro per tutti e tutti debbono lavorare»: professionalizzazione politica e formazione d'apparato nel "partito nuovo"	21
1.1.1 <i>Una tradizione bolscevica</i>	21
1.1.2 <i>Partito di massa e partito di quadri</i>	28
1.1.3 <i>L'educazione di massa</i>	32
1.1.4 <i>Le nuove scuole residenziali</i>	36
1.1.5 <i>«Compagno fra compagni». Gli insegnanti nelle prime scuole di partito</i>	41
1.2 Una lunga transizione: 1953-1960	46
1.2.1 <i>«Quadri. Quantità e qualità»</i>	46
1.2.2 <i>Attorno al "terribile" '56</i>	50
1.3 Tra incertezze ideologiche e difficoltà organizzative: 1960-1969	56
1.3.1 <i>«Oggi fare politica significa, ancor più di ieri, essere colti»</i>	56
1.3.2 <i>Le scuole di partito di fronte al '68 studentesco</i>	62
1.4 Il nuovo «sistema di scuole di partito»: 1969-1981	67
1.4.1 <i>Tra rinnovamento e tradizione</i>	67
1.4.2 <i>Una nuova geografia di scuole di partito: 1972-1981</i>	69
1.4.3 <i>Nuovi insegnanti e formatori</i>	73
1.4.3 <i>Apogeo e crisi delle scuole di partito</i>	76
2. Il "mito" della scuola di partito	81
2.1 Il collegio comunista: un "ambiente educante"	81
2.1.1 <i>Una lunga tradizione</i>	81
2.1.2 <i>Ambiente ed educazione</i>	86
2.2 «A scuola eravamo come che fossimo nel socialismo». La costruzione di una comunità ideale	97
2.2.1 <i>La scuola comunista: uno "specchio" del partito</i>	97
2.2.2 <i>Tempo libero e tempo collettivo</i>	108

2.2.3	<i>Continuità e discontinuità: la vita collettiva</i>	114
2.2.4	<i>Continuità e discontinuità: la disciplina</i>	118
2.3	«Vado a Roma!» L'esperienza formativa tra studio ed emozioni	126
2.3.1	<i>Un rito di passaggio</i>	126
2.3.2	<i>Politica e passioni</i>	133
2.3.3	<i>Una «liberazione», quasi una fuga</i>	140
3.	La pedagogia comunista: prassi educativa e dibattiti teorici	145
3.1	Il reclutamento degli allievi comunisti	145
3.1.1	<i>Le politiche di reclutamento negli anni del dopoguerra</i>	145
3.1.2	<i>Politiche di genere: le scuole femminili</i>	153
3.1.3	<i>Le politiche di selezione dopo il '56</i>	158
3.2	La didattica del collettivo	163
3.2.1	<i>Formare il carattere, plasmare il dirigente</i>	163
3.2.2	<i>«Un Partito che riesce a penetrare in tutti noi»: le autobiografie orali</i>	173
3.2.3	<i>«Non bisogna aver paura di innovare». Il dibattito sul rinnovamento dei metodi didattici</i>	183
3.2.4	<i>«L'arricchimento di uno è l'arricchimento di tutti». Nuove sensibilità pedagogiche negli anni '70</i>	192
3.3	Una pedagogia dell'informale	198
3.3.1	<i>Imparare per contatto</i>	198
3.3.2	<i>Imparare facendo</i>	201
4.	I programmi didattici	207
4.1	«Qui è la verità: leggi!» La cultura politica delle scuole del dopoguerra	207
4.1.1	<i>«La politica non è che storia»</i>	207
4.1.2	<i>«La scienza di tutte le scienze»</i>	218
4.1.3	<i>Economia e politica</i>	226
4.1.4	<i>I lavori creativi</i>	230
4.2	Formare il dirigente della via italiana al socialismo	238
4.2.1	<i>La destalinizzazione nei quaderni di un allievo comunista</i>	238
4.2.2	<i>Gramsci: una riscoperta</i>	245
4.2.3	<i>«Un concetto non nuovo nella storia della rivoluzione proletaria»</i>	251
4.2.4	<i>Storicismo e marxismo</i>	254
5.	Formare le competenze specialistiche	263
5.1	Attivisti, agitatori, amministratori: una tecnica della politica	263
5.1.1	<i>Formare gli organizzatori e i propagandisti di partito</i>	263

5.1.2 <i>Specialisti della pubblica amministrazione</i>	269
5.2 L'insegnamento linguistico	274
5.2.1 <i>Un'educazione linguistica per la classe lavoratrice</i>	274
5.2.2 <i>«Formulicchie» e linguaggio «che ci vien dal cuore»: pareri e dibattiti sulla comunicazione politica del Pci</i>	283
5.2.3 <i>«Capire e farsi capire»</i>	287
5.3 Compromesso storico, austerità, terrorismo	291
5.3.1 <i>«Una situazione così contraddittoria, confusa»: le scuole di fronte alla “solidarietà nazionale”</i>	291
5.3.2 <i>Uno sguardo alla società che cambia</i>	301
Appendice fotografica	305
Bibliografia	313



## Introduzione

«Alle volte mi è anche difficile capire certe cose malgrado il mio sforzo perché ho frequentato solo la 4<sup>a</sup> elementare e all'età di 10 anni per esigenze famigliari dovetti andare a lavorare». Così scrive Giuseppe Ferrini, un funzionario della federazione comunista pavese al suo ingresso, nel 1955, alla «bella ed importante» scuola regionale di partito.<sup>1</sup>

Dall'immediato dopoguerra ai primi anni '80 il Partito comunista italiano ha curato la formazione politica dei propri quadri e dei propri funzionari attraverso una complessa rete di istituti educativi. È stato un vero e proprio sistema organizzato e coordinato di scuole, di pratiche didattiche e di esperienze pedagogiche che, tra entusiasmi e momenti di riflusso, ha ambito a selezionare una nuova classe dirigente per il partito e per il Paese. Il Pci, del resto, ha operato nell'Italia repubblicana come un moderno partito-pedagogo,<sup>2</sup> non solo impegnato nell'educazione politica dei propri militanti, ma indirizzato, anche, a plasmare un funzionariato professionale ideologicamente preparato. Le scuole di partito, così, hanno rappresentato un elemento cruciale di professionalizzazione politica e di formazione culturale, lasciando tracce indelebili negli apparati e nei settori intermedi del Pci. Ma vi è di più. Come suggeriscono le parole di Giuseppe Ferrini l'esperienza della scuola comunista ha sovente rappresentato un crocevia di emozioni, una fucina di memorie e di narrazioni. Le pagine che seguono si propongono di ricostruire, in tutti i loro aspetti, proprio la vicenda della formazione politica nelle scuole di partito del Pci dalla loro creazione alla fase di esaurimento dei primi anni '80. L'attenzione sarà posta su una tipologia peculiare di scuole: gli istituti residenziali permanenti, a carattere nazionale, regionale o interregionale.

Per struttura collegiale, per organizzazione interna e per tipologia di allievi a cui vengono destinate, le scuole residenziali rappresentano un risvolto emblematico per lo studio della pedagogia comunista. La formazione di base, infatti, pur rappresentando un aspetto per nulla secondario, si ritrova generalmente affidata all'ineguale solerzia e alle differenti iniziative delle singole federazioni comuniste. È invece attraverso un corpuso

---

<sup>1</sup> Istituto pavese per la storia della Resistenza e dell'età contemporanea, Archivio del Partito comunista italiano, Federazione di Pavia, [d'ora in poi ISRECPV, APCPV], *Ufficio quadri. Biografie di compagni. Inchieste. Autobiografia di Giuseppe Ferrini*, 5 marzo 1955.

<sup>2</sup> Sulla funzione pedagogica dei partiti di massa nell'Italia repubblicana si rimanda ad A. Ventrone, *La cittadinanza repubblicana. Come cattolici e comunisti hanno costruito la democrazia italiana (1943-1948)*, Bologna, Il Mulino, 2008, pp. 58-64.

impegno finanziario e ideale che la Direzione del Pci si adopera per lo sviluppo e il mantenimento degli istituti centrali, sottoposti alla diretta gestione degli organismi dirigenti nazionali, dotati di un apparato educativo appositamente selezionato e di sedi permanenti, integralmente concepite per gli usi didattici. Destinate alla selezione e alla formazione dei quadri dirigenti locali, dei funzionari di sezione e di federazione, degli amministratori pubblici, è attraverso queste scuole collegiali che il partito plasma il proprio nerbo organizzativo, quel settore intermedio incuneato tra la base di massa e il gruppo dirigente che, vera e propria cerniera politica, ha rappresentato un settore peculiare nel microcosmo del comunismo italiano.

Gli “intermedi”, dunque. Non semplici militanti di base. Non (o quantomeno non ancora) dirigenti nazionali. L’ipotesi di fondo di questa ricerca vede nell’esperienza della scuola di partito proprio un momento centrale nella definizione delle identità dei quadri e dei funzionari intermedi. La scuola comunista, del resto, è stata sovente un’esperienza idealizzata dagli stessi allievi, una simbolica cesura nel loro percorso di politicizzazione, essenziale per la loro autorappresentazione. Tra politica e passioni, tra identità pubbliche e dimensione privata, tra educazione ideologica e professionalizzazione politica, la narrazione dell’esperienza formativa ha accomunato generazioni diverse di comunisti italiani lungo una simile rappresentazione: da un lato, un importante ruolo di emancipazione culturale, di mobilità sociale, di ridefinizione identitaria; dall’altro, una precipua funzione di specializzazione politica. La ricerca è stata sviluppata proprio a partire da questa duplice chiave di lettura, prendendo in esame i diversi momenti formativi attuati nelle “comunità” scolastiche e cercando di scandagliare le diverse forme di assimilazione e di adattamento ai modelli forniti dalla didattica comunista.

Attraverso il filtro delle scuole, dunque, è possibile leggere la storia del Pci dal punto di vista del suo corpo intermedio. Del resto, analizzare la pedagogia di partito significa ricostruire le molteplici dinamiche con cui la cultura politica del Pci è trasmessa e acquisita dagli allievi; significa definire le specifiche competenze richieste al politico di professione, osservando l’evoluzione del profilo ideale del quadro di partito. Per giunta, proprio nelle conoscenze e nei valori promossi dalle scuole, o nella stessa organizzazione interna agli istituti, si riflettono modelli di società e programmi di governo più o meno definiti ed esplicitati. Gli istituti comunisti rappresentano veramente uno snodo peculiare per studiare i progetti di trasformazione della società elaborati dal Pci lungo gran parte della sua esistenza nell’Italia repubblicana.



Impiegando un approccio multidisciplinare, dunque, questo lavoro intende analizzare l'evoluzione del progetto e della prassi pedagogica di partito soffermandosi sugli elementi di continuità o di discontinuità, sulle forme della didattica, sulle modalità di apprendimento, focalizzandosi in particolare sui mutamenti o sulle persistenze nelle autorappresentazioni e nelle identità dei quadri comunisti.

Nel corso dell'ultimo ventennio la storiografia sul Pci ha ampiamente affrontato la necessità di esplorare la vicenda del comunismo italiano secondo un approccio multidisciplinare, individuando proprio nella tematica dell'identità uno dei suoi principali filoni d'indagine. Si sono affermate, in particolare, proposte di storia culturale e sociale, in grado di trarre anche dalle scienze antropologiche e sociologiche originali chiavi di lettura sul significato e sulle rappresentazioni di un attivismo politico variabilmente definito come "totalizzante", "religioso", "liturgico". È venuto emergendo, soprattutto, la dimensione e il ruolo della militanza, della base di massa, favorendo il rinnovamento di una tradizionale lettura storiografica incentrata sul ruolo dei gruppi dirigenti, sull'evoluzione della linea politica o sulla presenza di una "doppiezza" nel Pci. Testi come quelli di Giuseppe Carlo Marino,<sup>3</sup> Maurizio Bertolotti,<sup>4</sup> Marcello Flores e Nicola Gallerano<sup>5</sup> hanno indagato, così, molteplici aspetti della liturgia politica comunista, nonché le forme del radicamento del partito nella società. Anche negli ultimi due volumi einaudiani sulla storia del Pci gli autori – Renzo Martinelli e Giovanni Gozzini – hanno potuto sezionare ampiamente la dimensione culturale e identitaria del comunismo italiano, individuando, peraltro, proprio nelle "scuole quadri" un inedito campo di indagine per affrontare il rapporto partito-militante.<sup>6</sup> Gli aspetti della cultura politica del Pci e del rapporto con gli intellettuali, nondimeno, hanno rappresentato un ulteriore argomento di studio, a partire dagli studi di Albertina Vittoria sull'attività dell'Istituto Gramsci e delle Commissioni culturali del partito.<sup>7</sup> Si è trattato, insomma, di un vasto allargamento nel campo di indagine, che ha permesso di studiare i "modi di essere" dei comunisti italiani e che, in anni più recenti,

---

<sup>3</sup> G.C. Marino, *Autoritratto del Pci staliniano. 1956-1953*, Roma, Editori Riuniti, 1991.

<sup>4</sup> M. Bertolotti, *Carnevale di massa 1950*, Torino, Einaudi, 1991.

<sup>5</sup> M. Flores, N. Gallerano, *Sul Pci. Un'interpretazione storica*, Bologna, il Mulino, 1992.

<sup>6</sup> R. Martinelli, *Storia del Partito comunista italiano*, vol. VI, *Il "partito nuovo" dalla Liberazione al 18 aprile*, Torino, Einaudi, 1995; G. Gozzini, R. Martinelli, *Storia del Partito comunista italiano*, vol. VII, *Dall'attentato a Togliatti all'VIII Congresso*, Torino, Einaudi, 1998.

<sup>7</sup> A. Vittoria, *Togliatti e gli intellettuali. Storia dell'Istituto Gramsci negli anni Cinquanta e Sessanta*, Roma, Editori Riuniti, 1992; F. Lussana, A. Vittoria (a cura di), *Il "lavoro culturale". Franco Ferri direttore della Biblioteca Feltrinelli e dell'Istituto Gramsci*, Roma, Carocci, 2000.

si è esteso ulteriormente, precisandosi in analisi più complessive sulle politiche identitarie del Pci.<sup>8</sup>

Nel quadro di un simile rinnovamento storiografico ha trovato sempre più attenzione la tematica della formazione politica, sebbene l'ambito precipuo della scuola di partito come luogo formativo sia stato, spesso, più evocato che esaminato in modo sistematico.<sup>9</sup> La maggior parte degli studi, così, si è concentrata sull'analisi di fonti prodotte dai gruppi dirigenti del Pci, anziché su fonti scolastiche in grado di rilevare l'effettiva prassi didattica degli istituti comunisti. Le ricerche sulle iniziative educative del Pci, inoltre, si sono quasi esclusivamente concentrate sul periodo del dopoguerra o sui primi anni '50 ed hanno privilegiato, come soggetti di studio, i militanti e gli attivisti di base, tralasciando gli "intermedi" e la realtà delle scuole centrali.

Sandro Bellassai, in questo senso, ha individuato proprio nel progetto educativo del Pci la rilevanza di temi legati a una precisa visione della morale, della famiglia e dell'impegno per il partito, analizzando rappresentazioni e identità. I suoi studi, attraverso lo spoglio sistematico della stampa di partito, si sono concentrati soprattutto sul "dover essere", sul modello ideale del militante comunista.<sup>10</sup> Nel dopoguerra, ha osservato Bellassai, ha prevalso un profilo totalmente pubblico e politico del militante, ritrovando i riflessi di un simile modello in una "pedagogia del collettivo" dominante nelle scuole del periodo.

Mauro Boarelli si è invece soffermato su alcune specifiche pratiche scolastiche, quali l'autobiografia, la critica e l'autocritica, osservando divari e connessioni tra scrittura, narrazioni autobiografiche, controllo ideologico e normazione della memoria in un campione di militanti bolognesi degli anni '50, allievi della scuola provinciale.<sup>11</sup> Boarelli, soprattutto, ha rilevato progetti e tentativi di ridefinizione delle individualità dei militanti attuati attraverso l'autobiografia e la sua discussione in pubblico, una prassi didattica

---

<sup>8</sup> P. Bellucci, M. Maraffi, P. Segatti, *Pci, Pds, Ds. La trasformazione dell'identità politica della sinistra di governo*, Roma, Donzelli, 2000; A. De Angelis, *I comunisti e il partito. Dal "partito nuovo" alla svolta dell'89*, Roma, Carocci, 2002; F. Andreucci, *Falce e martello: identità e linguaggi dei comunisti italiani fra stalinismo e guerra fredda*, Bologna, Bononia University Press, 2005; S. Pons, *Berlinguer e la fine del comunismo*, Torino, Einaudi, 2006; A. Possieri, *Il peso della storia. Memoria, identità, rimozione dal Pci al Pds (1970-1991)*, Bologna, il Mulino, 2007. Sulla centralità della questione dell'identità nella storiografia contemporanea cfr. F. Benigno, *Parole nel tempo. Un lessico per pensare la storia*, Roma, Viella, 2013, pp. 31-56.

<sup>9</sup> Si veda, per una prima sintetica ricognizione, G. Memo (a cura di), *Cultura politica e democrazia. La formazione politica in Italia e nei partiti della sinistra europea*, Roma, Editori Riuniti riviste, 1990; di carattere riassuntivo anche il più recente testo di A. M. Quarzi (a cura di), *La scuola del partito. Esperienza formativa nel Partito comunista italiano tra gli anni '40 e gli anni '80*, Ferrara, Corbo, 2010.

<sup>10</sup> S. Bellassai, *La morale comunista. Pubblico e privato nella rappresentazione del Pci (1947-1956)*, Roma, Carocci, 2000; Id. *La grammatica della rivoluzione. Note sulle scuole del Pci negli anni Quaranta e Cinquanta*, «Annali dell'Istituto Gramsci Emilia-Romagna», 2002-2003.

<sup>11</sup> M. Boarelli, *La fabbrica del passato. Autobiografie di militanti comunisti (1945-1956)*, Milano, Feltrinelli, 2007.

introdotta nelle scuole del dopoguerra che è stata privilegiato oggetto di rievocazioni memorialistiche da parte di ex allievi ed ex insegnanti.<sup>12</sup>

Di indirizzo politologico sono invece gli studi di Anne Marijnen: l'autrice ha evidenziato il ruolo delle scuole del Pci come strumenti di selezione della classe politica comunista, suggerendo alcuni interessanti spunti interpretativi sull'esperienza della scuola come momento determinante di socializzazione e di emancipazione culturale per gli allievi che ne prendono parte.<sup>13</sup> Mirco Dondi ha ricostruito dal punto di vista organizzativo e strutturale la realizzazione delle prime scuole nel dopoguerra,<sup>14</sup> mentre Fabio Pruneri ha collocato l'attività educativa comunista nel contesto della formazione del cittadino repubblicano.<sup>15</sup> Anche Anna Tonelli, nel suo studio sulla disciplina morale dei militanti nei partiti di massa, ha affrontato il tema delle scuole comuniste, descrivendole come istituzioni in grado di formare una precisa mentalità coinvolgendo sfera pubblica e sfera privata degli allievi.<sup>16</sup> Andrea Possieri ha invece ricostruito l'organizzazione della formazione comunista negli anni '70 come strumento di rimodulazione identitaria, rilevando le persistenze di una liturgia politica che giungerà a condizionare sensibilmente le svolte e gli sviluppi successivi del Pci.<sup>17</sup>

Di grande interesse, nondimeno, sono gli analoghi studi condotti su differenti contesti nazionali, come le ricerche realizzate sul caso del Partito comunista francese,<sup>18</sup> ma anche i più recenti studi politologici sulle scuole di partito nella Cina contemporanea<sup>19</sup> o le ricerche sull'esperienza delle scuole organizzate dal Comintern negli anni '20 e '30.<sup>20</sup> Tra 1998 e 2002, peraltro, gli studi sulla formazione politica hanno avuto occasione di un

---

<sup>12</sup> Cfr. M. Mafai, *Botteghe Oscure, addio: com'eravamo comunisti*, Milano, Mondadori, 1996; L. Viviani, *Rosso antico. Come lottare per il comunismo senza perdere il senso dell'umorismo*, Giunti, Firenze, 1994.

<sup>13</sup> A. Marijnen, *Entrée en politique et professionalisation d'appareil: les écoles de cadres du parti communiste italien (1945-1950)*, in «Politix», 1996; Id. *Connaitre le monde pour le transformer: la formation des cadres du Pci, 1945-1956*, in G. Orsina, G. Quagliariello (a cura di), *La formazione della classe politica in Europa (1945-1956)*, Manduria, Lacaita, 2000.

<sup>14</sup> M. Dondi, *L'esercizio del comunismo: le scuole di partito del Partito Comunista Italiano (1944-1954)*, in «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 2001.

<sup>15</sup> F. Pruneri, *La formazione dell'uomo repubblicano nel Partito Comunista Italiano (1945-1953)*, in *ivi*.

<sup>16</sup> A. Tonelli, *Politica e amore. Storia dell'educazione ai sentimenti nell'Italia contemporanea*, Bologna, il Mulino, 2003.

<sup>17</sup> A. Possieri, *Il peso della storia*, *cit.*

<sup>18</sup> Oltre al testo classico di A. Kriegel, *Les Communistes français. Essai d'ethnographie politique*, Paris, Le Seuil, 1968, si fa riferimento anche agli studi di B. Pudal, *Prendre parti. Pour une sociologie historique du Pcf*, Paris, Presses de Science Po, 1989; *Les écoles des partis ouvriers au xx<sup>e</sup> siècle*, dossier des «Cahiers d'histoire», n. 79, 2000; Y. Siblot, *Ouvriérisme et posture scolaire au Pcf. La constitution des écoles élémentaires (1925-1936)*, in «Politix», vol. 15, n. 58, 2002; N. Ponsard, S. Rousseau, *Pour une histoire des lectures militantes au xx<sup>e</sup> siècle en France*, in «Siècles», n. 29, 2009. Sul rapporto politica-passioni cfr. M. Lazar, *Le communisme une passion française*, Paris, Perrin, 2002.

<sup>19</sup> F.N. Piecke, *The Good Communist. Elite Training and State Building in Today's China*, Cambridge University Press, 2009; C.P. Lee, *Training the Party. Party Adaptation and Elite Training in Reform-era China*, Cambridge University Press, 2015.

<sup>20</sup> F. Lussana, *In Russia prima del Gulag. Emigrati italiani a scuola di comunismo*, Roma, Carocci, 2007; M.D. Fox, *Revolution of the Mind. Higher Learning among the Bolsheviks, 1918-1929*, Ithaca, Cornell University Press, 1997.

confronto comparato e di un interessante scambio internazionale di esperienze di ricerca,<sup>21</sup> ma, anche in questi casi, è stata in buona parte trascurata l'analisi del momento didattico e il luogo specifico della scuola di partito come ambiente di per sé educante, attentamente immaginato, idealizzato, costruito.

Le scuole del Pci, insomma, hanno avuto molteplici richiami all'interno di opere sul comunismo italiano, ma non hanno conosciuto una trattazione specifica e sistematica. Le esperienze dei protagonisti diretti – gli allievi e gli insegnanti – non sempre hanno avuto un ruolo preminente e la maggior parte degli studi citati non oltrepassano la soglia del '56, quasi che la formazione politica attraverso i “collegi” comunisti si sia bloccata a quell'anno periodizzante.

D'altra parte la storiografia sul Pci ha a lungo trascurato il ruolo specifico degli apparati, dei quadri, dei funzionari, nonostante già nel 1976 Giorgio Galli abbia osservato come «la storia del Pci» sia «soprattutto la storia di questo corpo intermedio».<sup>22</sup> È stata, piuttosto, la letteratura sociologica ad affrontare il ruolo dei politici di professione, a partire dai lavori pionieristici di Liliano Faenza<sup>23</sup> e fino al rinnovato interesse degli anni '70 e '80 sul cambiamento del ruolo politico e professionale dei funzionari comunisti.<sup>24</sup> Soltanto in tempi recenti la storiografia sul comunismo italiano sembra essersi soffermata sull'ambito peculiare dei funzionari e dei quadri locali, attraverso studi biografici su singoli “rivoluzionari professionali”.<sup>25</sup> Manca ancora, tuttavia, uno sguardo più generale

---

<sup>21</sup> Si fa riferimento al *Project on the Comparative History of Left Education* coordinato da Marvin Gettleman, sfociato in una sessione dell'European Social Science History Conference di Amsterdam (1998); ne è nato un fascicolo monografico di «Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education», vol. 35, n. 1, 1999, e un «Annale» dell'Istituto Gramsci bolognese dedicato alla formazione politica e sindacale, n. 6-7/2002-2003.

<sup>22</sup> Galli intende con «corpo intermedio» non soltanto i quadri e i funzionari, ma anche i «militanti attivi-attivisti», G. Galli, *Storia del Pci*, Milano, Bompiani, 1976, p. 400. Ancora nel '93, nell'*Introduzione* alla nuova edizione della sua *Storia del Pci*, Galli ribadirà la necessità di una storia del partito «quale storia del corpo intermedio degli iscritti», id., *Storia del Pci. Livorno 1921, Rimini 1991*, Milano, Kaos, 1993, p. 7.

<sup>23</sup> L. Faenza, *Partito e apparato*, Bologna, Edizioni Alfa, 1965, che raccoglie saggi e articoli redatti tra 1955 e '60. Si veda anche G. Bonazzi, *Problemi politici e condizione umana dei funzionari del Pci. Una indagine sulla federazione comunista di Torino*, in «Tempi moderni», a. VIII, n. 22, luglio-settembre 1965; F. Alberoni (a cura di), *L'attivista di partito. Una indagine sui militanti di base nel Pci e nella Dc*, Bologna, il Mulino, 1967; G. Poggi (a cura di), *L'organizzazione partitica del Pci e della Dc*, Bologna, il Mulino, 1968; A. Manoukian (a cura di), *La presenza sociale del Pci e della Dc*, Bologna, il Mulino, 1968.

<sup>24</sup> Oltre al lavoro di A. Accornero, R. Mannheim, C. Sebastiani, *L'identità comunista: i militanti, la struttura, la cultura del Pci*, Roma, Editori Riuniti, 1983, si vedano M. Barbagli, P. Corbetta, *Partito e movimento. Aspetti e rinnovamento del Pci*, in «Inchiesta», n. 8, 1978; D.L. M. Blackmer, S. Tarrow (a cura di), *Il comunismo in Italia e Francia*, Milano, Etas, 1976; M. Ilardi, A. Accornero (a cura di), *Il partito comunista italiano. Struttura e storia dell'organizzazione 1921/1979*, Milano, Feltrinelli, 1982; C. Sebastiani, *From Professional Revolutionaries to Party Functionaries. Leadership Structure and Party Models in the Italian Communist Party*, in «International Political Science Review», 1983; A. Mastropaolo, *Saggio sul professionismo politico*, Milano, Angeli, 1984; S. Hellman, *Italian Communism in Transition. The Rise and Fall of the Historic Compromise in Turin, 1975-1980*, Oxford, Oxford University Press, 1988.

<sup>25</sup> A. Casellato, *Giuseppe Gaddi. Storia di un rivoluzionario disciplinato*, Sommacampagna, Cierre, 2004; G. Sacchetti, *Vite di partito. Traiettorie esistenziali nel Pci togliattiano. Priamo Bigiandi (1900-1961)*, Napoli, Esi, 2016.

su questo strato funzionariale, in grado di giungere a un modello interpretativo e di superare il racconto di singole esperienze individuali. È comprensibile, d'altra parte, che figure spesso ricondotte all'immagine del "burocrate", dell'"impiegato della rivoluzione", che questi "grigi" uomini d'apparato fedeli alla linea, disciplinati e fino in fondo allineati alle posizioni del gruppo dirigente, siano stati soverchiati, nella memoria collettiva e nella ricerca storica, dalle biografie degli eretici, dei dissidenti, dei ribelli.<sup>26</sup> Eppure la vicenda umana degli intermedi può fornire un interessante sguardo sulle forme di politicizzazione nell'Italia della "prima repubblica", sulle traiettorie ideali di una subcultura e della sua integrazione nella collettività nazionale.

Questo lavoro intende affrontare le problematiche sopra descritte, offrendo uno sguardo complessivo sulle scuole di partito residenziali e cogliendo spunti e riflessioni provenienti da differenti discipline e approcci di ricerca. L'obiettivo è stato quello di analizzare i molteplici momenti formativi attivati in quelle peculiari e originali sedi di socializzazione politica. Si è posta l'attenzione soprattutto sulla vita quotidiana all'interno del "collegio" comunista e sulle esperienze soggettive degli allievi e degli insegnanti. Nel contempo si sono analizzate le specifiche competenze trasmesse e acquisite attraverso lo studio delle diverse pratiche didattiche e cogliendo le dinamiche di un processo formativo vissuto tra sfera emotiva, individuale e dimensione collettiva. L'ambiente peculiare delle scuole, insomma, è continuamente rimasto al centro dell'analisi, in una periodizzazione in grado di cogliere l'intero sviluppo delle politiche educative del Pci.

La definizione della ricerca e dei suoi quesiti centrali è stata resa possibile da un'indagine archivistica che ha permesso la consultazione di fondi e documenti in gran parte inediti o finora poco esplorati. Il criterio generale è stato quello di selezionare fonti scolastiche e, più in generale, didattiche, comparandole con le fonti di tipo organizzativo prodotte dall'"Ufficio quadri" o dalla "Sezione scuole di partito" del Pci. Sono state confrontate, dunque, le politiche pedagogiche e l'organizzazione delle scuole con l'effettivo svolgimento dei corsi attraverso testi e scritture di allievi e insegnanti. La

---

<sup>26</sup> Curiosamente, è stata soprattutto la letteratura a mettere in evidenza il microcosmo degli apparati comunisti e l'individualità dei funzionari. Si vedano, ad esempio, i romanzi di G. Morselli, *Il comunista*, Milano, Adelphi, 1976; id., *Incontro col comunista*, Milano, Adelphi, 1980 (entrambi pubblicati postumi); E. Menduni, *Caro Pci*, Milano, Bompiani, 1986; E. Rea, *Mistero napoletano. Vita e passione di una comunista negli anni della guerra fredda*, Torino, Einaudi, 1995; A. Antonov, *Il gatto rosso*, Bologna, Meridiano zero, 2014; L. Festa, *La provvidenza rossa*, Palermo, Sellerio, 2016. Ma anche in musica, vi sono stati gruppi italiani che hanno atipicamente scelto di attingere dal conformismo e dall'ortodossia del piccolo mondo culturale di attivisti, quadri e funzionari comunisti. Costumi morali, miti, abitudini, persino vezzi linguistici ampiamente riconducibili a un "sottobosco" funzionariale (e in particolare alla subcultura dell'"Emilia rossa") sono evocati e dissacrati nei brani del gruppo punk rock *Ccxp Fedeli alla linea*, soprattutto nei dischi incisi tra 1984 e '87; più recentemente, simili tematiche sono state riprese (in una costante tensione tra ironia e nostalgia) dal gruppo reggiano *Offlaga Disco Pax* e dalla sua naturale prosecuzione, *Spartiti*.

ricerca è stata condotta principalmente su fonti primarie attraverso lo studio di archivi scolastici, archivi di federazioni provinciali del Pci, fondi personali di allievi, insegnanti, dirigenti, fondi di specifici organismi nazionali di partito.<sup>27</sup> Parallelamente alla ricerca d'archivio è stata condotta una raccolta di testimonianze dirette realizzando, nel complesso, 17 interviste (di cui 14 orali e 3 scritte) a 11 ex allievi e 6 ex insegnanti delle scuole di partito.<sup>28</sup> Le testimonianze sono state raccolte secondo un metodo di intervista semi-direttiva, attraverso domande aperte e uno schema generale orientativo di argomenti.

Si è potuto procedere, dunque, in un confronto tra fonti documentarie coeve all'esperienza della scuola di partito – in grado di cogliere *in fieri* il processo di formazione politica – e fonti memorialistiche o orali. Una particolare attenzione è stata posta sulle fonti scolastiche. Si tratta di una tipologia di documenti particolarmente vasta, ma finora piuttosto trascurata. Sono stati analizzati soprattutto i testi elaborati dagli allievi comunisti, cercando sempre di distinguere lo spazio individuale e soggettivo da quello controllato, regolato dalla finalità didattica dei documenti.<sup>29</sup> Fonti peculiari come i lavori creativi, le tesine, le autobiografie, i questionari finali, le trascrizioni di dibattiti tra allievi e insegnanti, i quaderni di appunti, i diari ma anche i giudizi finali e le annotazioni degli insegnanti, permettono di comprendere l'evoluzione delle identità dei quadri comunisti,

---

<sup>27</sup> Si tratta, nello specifico, delle seguenti raccolte: Archivio del Pci (Fondo "Mosca" e Sezione scuole di partito), Archivio dell'Istituto di studi comunisti "Palmiro Togliatti" di Frattocchie, Archivio di Edoardo D'Onofrio, Archivio di Enrico Berlinguer, presso la Fondazione Istituto Gramsci di Roma; Archivio dell'Istituto di studi comunisti "Anselmo Marabini" di Bologna e Archivio di Luigi Arbizzani, presso la Fondazione Istituto Gramsci Emilia Romagna; Archivio dell'Istituto interregionale di studi comunisti "Mario Alicata" di Albinea, presso il Polo archivistico del comune di Reggio Emilia; Fondo Mario Spinella, presso il Fondo Manoscritti dell'Università di Pavia; Archivio della Federazione di Milano del Pci e del Comitato regionale (Sezione scuole di partito), presso la Fondazione Isec di Sesto San Giovanni; Archivio della Federazione di Pavia del Pci, presso l'Istituto pavese per la storia della Resistenza e dell'età contemporanea; Fondo Giovanni Zaretti (carte "Scuole di partito"), presso l'Istituto Storico della Resistenza e della Società Contemporanea nel Novarese e nel VCO "Piero Fornara"; Archivio della Federazione di Torino del Pci (fondo "Scuole di partito"), presso la Fondazione Istituto piemontese Antonio Gramsci di Torino; Archivio di Giuseppe Calzati e Archivio della Federazione del Pci di Como (carte Scuola di Partito di Faggeto Lario), presso l'Istituto di storia contemporanea "Pier Amato Perretta" di Como; Archivio privato di Gastone Cappello (Vigevano). Sono inoltre state studiate le carte riguardanti le scuole di partito del Pci presso l'Archivio del Ministero dell'Interno (Archivio Centrale dello Stato, Archivi degli organi di governo e amministrativi dello Stato). È stata anche effettuata una ricerca sulla documentazione resa disponibile dal *CLA Records Search Tool* (CREST) attraverso il *Freedom of Information Act Electronic Reading Room* (FOIA).

<sup>28</sup> Una testimonianza è riferibile a esperienze scolastiche vissute nei primi anni '50, quattro agli anni '60, nove agli anni '70 e tre ai primi anni '80. La raccolta delle interviste ha anche condotto, in alcuni casi, alla possibilità di consultare gli archivi privati dei soggetti intervistati, accedendo ai materiali didattici da essi prodotti durante i corsi e a documenti difficilmente rintracciabili negli archivi di partito.

<sup>29</sup> Sugli archivi scolastici come fonte storica cfr. M.T. Sega (a cura di), *La scuola fa la storia. Gli archivi scolastici per la ricerca e la didattica*, Venezia, Nuova dimensione, 2002; M. Ferrari, M. Morandi (a cura di), *Documenti della scuola tra passato e presente: problemi ed esperienze di ricerca per un'analisi tipologica delle fonti*, Assano San Paolo, Junior, 2007; J. Meda, D. Montino, R. Sani (ed. by), *School Exercise Books. A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19<sup>th</sup> and 20<sup>th</sup> Centuries*, Firenze, Polistampa, 2010.

le modalità di acquisizione delle linee ideologiche e politiche, nonché di cogliere le sfumature di una vicenda vissuta anche come esperienza emozionale dai partecipanti. Si tratta, spesso, di veri e propri “romanzi di formazione” che, sotto il profilo di scritture didattiche, testimoniano il rilievo simbolico e la portata pedagogica delle scuole di partito. La narrazione autobiografica, in queste forme di scrittura popolare, è sempre rapportata alle modalità di apprendimento e di agire politico, offrendo interessanti spunti per lo studio della cultura politica degli allievi.<sup>30</sup>

Archivi e fondi inediti hanno permesso di ricostruire nel dettaglio la progettazione (non solo pedagogica ma persino architettonica) degli istituti. La ricerca, soprattutto, ha permesso di rilevare l'importanza documentaria di una vasta “letteratura grigia”,<sup>31</sup> con dispense, prontuari, manuali didattici, programmi dei corsi di studio, bibliografie, testi o schemi di lezioni, rapporti finali, in grado di comunicare le effettive nozioni trasmesse agli allievi, ma anche di scorgere la cultura pedagogica dei formatori comunisti. Le fonti scolastiche hanno inoltre consentito di addentrarsi in profondità nel microcosmo delle scuole di partito, offrendo una dettagliata testimonianza sulla vita interna ai collegi comunisti e sulle forme organizzative in cui erano coinvolti gli allievi.

Il lavoro è stato strutturato seguendo un'impostazione tematica. Ogni tema, tuttavia, è affrontato tenendo presente un'inevitabile e indispensabile osmosi di argomenti, con anticipazioni e intromissioni fra le varie materie dei diversi capitoli. Sono stati presi in esame alcuni nodi problematici fondamentali, tentando di evidenziare i caratteri di continuità o di discontinuità rilevati nell'attività delle scuole di partito. Lo studio condotto sull'intero periodo di attività delle scuole, infatti, permette di cogliere appieno le persistenze nella didattica e negli approcci educativi, accanto ai tentativi di revisione, alle rielaborazioni di metodi e obiettivi formativi, alle vere e proprie svolte culturali. In molti casi, ancora, come in un percorso carsico, a tratti evidente, a tratti sotterraneo, si assiste alla riemersione di temi e approcci didattici che sembravano superati o rimossi, marcando una scansione temporale nello sviluppo storico della formazione comunista che non sempre appare pedissequamente appiattita sulle tradizionali periodizzazioni proposte dalla storiografia sul Pci.

---

<sup>30</sup> Non sono stati trascurati gli studi di Danilo Montaldi, *Militanti politici di base*, Torino, Einaudi, 1971. Sulle scritture popolari come fonti storiche: A. Gibelli, *Pratica della scrittura e mutamento sociale. Orientamenti e ipotesi*, «Materiali di lavoro», 1987 n. 1-2. Sulle forme della memoria e del racconto autobiografico e sul loro utilizzo per scopi pedagogici cfr. A. Casellato, *Mnemosyne presso i nostri comunisti*, «Belfagor», 2007, n. 372.

<sup>31</sup> Sull'impiego della “letteratura grigia” nella ricerca storica cfr. P. Guelfi, *La letteratura grigia di fonte amministrativa*, in «Le carte e la Storia», n. 2, 2005.

Si è, infatti, osservato come negli anni del dopoguerra e nella seconda metà degli anni '70 (due periodi già comparativamente presi in considerazione in storiografia come le due fasi di radicamento sociale del Pci)<sup>32</sup> si assista all'assunzione, nelle scuole di partito, di simili tematiche e obiettivi formativi. Negli anni compresi tra il 1975 e l'81, in particolare, dopo una lunga fase di incertezze pedagogiche e di tentativi di riforma, le scuole di partito conoscono un'impetuosa, per quanto effimera, fase di sviluppo. Una simile espansione è conseguenza dell'incremento elettorale del partito e della necessità di dotare le organizzazioni locali di un personale politico qualificato e ideologicamente preparato. Come nel dopoguerra, dunque, anche negli anni '70 la formazione dei quadri (pur connotata da tratti caratteristici e da approcci pedagogici in gran parte differenti) promuove una didattica incentrata sulla valorizzazione identitaria della militanza, sull'assimilazione negli allievi dei cardini ideologici della strategia comunista, sulla selezione di un corpo di quadri, funzionari e amministratori provenienti dalla classe operaia, sulla centralità di forme di vita collettive.

Nondimeno, si sono sottolineate anche le fasi di passaggio in cui i tratti di cambiamento, o di rimozione, appaiono marcati. È il caso, ad esempio, del "rito" dell'autobiografia pubblica, impiegato nel dopoguerra come metodo di identificazione totalizzante e di fusione dell'individuo nella collettività del partito, definitivamente abbandonato dopo il '56, ma i cui presupposti appaiono già messi in discussione all'inizio del decennio. Emerge come una netta caratteristica di permanenza, invece, le predominanza di un'educazione umanistica, fondata su una cultura storicistica fatta propria dagli insegnanti che, pur tra tentativi di revisione e di tecnicizzazione, condiziona profondamente la cultura politica trasmessa ai quadri di partito e che determinerà, in più occasioni, ritardi e chiusure di fronte agli sviluppi socio-economici della società.

La storiografia sul Pci si è sovente posta l'interrogativo se una pedagogia connotata da limiti dottrinari e da ritardi culturali, considerando soprattutto il dogmatismo e il formalismo dominante nelle strutture educative del dopoguerra, abbia effettivamente rappresentato un'occasione di emancipazione per i partecipanti ai corsi.<sup>33</sup> La tesi sostenuta in questo lavoro è che le scuole quadri abbiano in larga misura promosso una politica identitaria e un patriottismo di partito che, al di là della rappresentazione mitizzante fatta propria dagli allievi, si sono in alcuni casi realizzati in un'acquisizione fideistica di nozioni teoriche. In più occasioni si è trattato di

---

<sup>32</sup> Cfr. A. Possieri, *Il peso della storia*, cit., pp. 41-42.

<sup>33</sup> Cfr. F. Andreucci, *Falce e martello*, cit., p. 17; G.C. Marino, *Autoritratto del Pci staliniano*, cit., p. 191.



un'educazione essenzialmente ideologica e di una chiusura all'esterno, soprattutto di fronte a mutamenti sociali che avrebbero richiesto approcci formativi più attenti alle tecniche di analisi della società. Ciononostante le stesse scuole di partito sono state anche in grado di infondere processi di alfabetizzazione, insegnando a leggere e scrivere a persone prima escluse dai tradizionali percorsi formativi. Nella loro organizzazione interna le scuole hanno avviato pratiche di confronto e di mediazione essenziali per una professionalizzazione politica. È nelle scuole di partito, inoltre, che i futuri dirigenti e amministratori locali imparano a sostenere un dibattito, a intervenire efficacemente in una discussione, a parlare in pubblico. È sempre nelle scuole che operai e contadini provenienti da ogni provincia d'Italia hanno occasione di confrontarsi e di avviare, anche nel semplice contatto, autonomi processi formativi. La pedagogia comunista è stata anche in grado di innescare poderosi processi di acculturazione che, al di là dello specifico ambito di partito, hanno facilitato, negli allievi, successivi percorsi di professionalizzazione. Per quanto la pedagogia di partito rimanga in larga parte circoscritta a necessità interne di omogeneizzazione ideologica, dunque, essa è stata anche in grado di favorire un'ampia e diversificata formazione culturale.

È tuttavia sotto il peso dei limiti e dei ritardi accennati che, all'inizio degli anni '80, le scuole di partito come mezzo cruciale di educazione del personale politico arrestano la loro attività. Queste peculiari istituzioni, che svolgono un importante ruolo di cerniera tra gruppi dirigenti, settori intermedi e militanti, entrano in crisi, quasi anticipando la fine del Pci. Del resto, la consapevolezza di un profondo mutamento della società italiana è ampiamente elusa nelle scuole. Ancora alla fine degli anni '70, infatti, la formazione comunista rimane incentrata su una poderosa e tradizionale politica identitaria, sempre più distante dai cambiamenti culturali in atto nel Paese. Quando la sconessione della cultura politica del Pci con la società diviene palese, attivando crescenti pulsioni di cambiamento, di "laicizzazione", persino di deideologizzazione del partito, le scuole sono le prime strutture ad accusarne i contraccolpi. Contraddizioni e inquietudini, del resto, emergono (fra le righe) anche osservando attentamente le mutazioni nella composizione degli allievi, i cambiamenti nel loro rapporto con i dirigenti o nella loro partecipazione alla vita accademica, le distanze generazionali nei confronti degli insegnanti. Il Pci, insomma, non riuscirà a promuovere pienamente nuove analisi, nuove forme di partecipazione politica, nuovi metodi di intervento nelle contraddizioni della società italiana. Ciò è reso evidente

anche dalla rimozione di ogni organica politica educativa, riduttivamente considerata come un ingombrante fardello ideologico anziché come un'essenziale funzione formativa da rinvigorire con rinnovate capacità di analisi e di proposta politica.

## Ringraziamenti

Questo lavoro è il frutto di una ricerca durata tre anni, pazientemente seguita in tutte le sue fasi dal professor Pierangelo Lombardi, che desidero sentitamente ringraziare per aver sempre rappresentato un indispensabile punto di riferimento: il suo contributo è stato fondamentale sin dalla definizione degli iniziali itinerari d'indagine, specialmente per le suggestioni interpretative che ho potuto costantemente ricevere.

Desidero rivolgere un ringraziamento particolare alla professoressa Marina Tesoro, che ha coordinato il Dottorato in Storia dell'Università di Pavia e che per prima mi ha incoraggiato a intraprendere questa ricerca: i suoi consigli sono sempre stati di imprescindibile aiuto e di stimolo per proseguire il mio lavoro con passione e con scrupolosità metodologica.

Ringrazio inoltre l'intero collegio dei docenti del Dottorato in Storia e i miei colleghi dottorandi per aver saputo creare interessanti opportunità di confronto intellettuale. Anche l'attenta disponibilità della professoressa Monica Ferrari, che ringrazio, è stata determinante per la definizione di numerosi aspetti affrontati in questo lavoro.

Nella raccolta dei materiali è stata fondamentale la competenza di molti studiosi, archivisti e bibliotecari: desidero indirizzare un ringraziamento particolare al personale della Fondazione Istituto Gramsci di Roma e della Fondazione Gramsci Emilia-Romagna, in cui ho condotto gran parte delle mie ricerche, per avermi saputo sapientemente consigliare e fornire inediti orizzonti d'indagine. Un ringraziamento doveroso anche ai custodi degli archivi privati, in particolare a Davide Salluzzo e a Ferruccio Quaroni.

Questo lavoro è debitore della generosità di molte persone che ho potuto intervistare e che hanno condiviso con me ricordi e documenti inediti. Ringrazio innanzitutto Clemente Ferrario e Romana Bianchi per avermi fornito con grande generosità contatti, spunti di riflessione e materiali utili per l'avvio del mio lavoro.

Ringrazio per la loro disponibilità Emilia Afferno, Tino Bergonzi, Luigi Bertone, Giorgio Maini, Carmelo Marazia, Guido Memo, Elena Montecchi, Magda Negri, Sergio Pinducciu che con passione hanno condiviso i loro ricordi e le loro esperienze. Un doveroso ringraziamento, inoltre, a Giuseppe Longo, Beppe Pasciutti, Fulcio Ichestre, Giuseppe Calzati, Roberto Moroni, Giuseppe Villani per aver messo a disposizione i loro archivi privati, oltre ai loro “archivi della memoria”. Un ricordo affettuoso, inoltre, va a Romeo Jurilli.

Dedico questo lavoro a Cecilia: senza il suo quotidiano sostegno, senza la sua competenza, senza il suo paziente e concreto aiuto questa ricerca non sarebbe stata possibile.



# 1. Struttura e organizzazione dell'educazione comunista

## 1.1 «Nel partito c'è lavoro per tutti e tutti debbono lavorare»: professionalizzazione politica e formazione d'apparato nel “partito nuovo”

### 1.1.1 Una tradizione bolscevica

All'indomani della Liberazione la politica di reclutamento di massa e il modello strategico del “partito nuovo” determinano, all'interno del Pci, quel tumultuoso afflusso di nuovi iscritti efficacemente descritto da Renzo Martinelli come un «vero e proprio “affollamento” di operai e contadini».<sup>1</sup> La caotica espansione quantitativa di un partito che intende essere popolare e nazionale,<sup>2</sup> se da un lato rappresenta un fondamentale punto di forza e garanzia di sopravvivenza politica, pone anche un'urgente problematica di ordine organizzativo: occorrono nuovi quadri direttivi, preparati agli inediti compiti politici in un contesto di legalità e in grado di gestire un efficiente apparato di attivisti e funzionari.

Non stupisce constatare, dunque, come fin dal 1944 il Pci delinea una prima pianificazione di un sistema di scuole di partito indirizzate alla formazione dei dirigenti locali.<sup>3</sup> Le prime dispense redatte dalla Commissione per l'educazione ideologica sui «problemi dell'organizzazione» indicano chiaramente che la «selezione dei quadri» deve elevarsi «al livello di scienza politica», anziché «essere lasciata alla spontaneità».<sup>4</sup> Vari

---

<sup>1</sup> R. Martinelli, *Storia del Partito comunista italiano*, vol. VI, cit., p. 18; sugli aspetti organizzativi del “partito nuovo” si rimanda a M. Ilardi, *Sistema di potere e ideologia nel Pci: le conferenze nazionali d'organizzazione*, in M. Ilardi, A. Accornero (a cura di), *Il Partito comunista italiano*, cit.; D. Sassoon, *La concezione del partito in Togliatti*, in A. Agosti (a cura di), *Togliatti e la fondazione dello Stato democratico*, Milano, Franco Angeli, 1986; A. De Angelis, *I comunisti e il partito*, cit., pp. 93-110.

<sup>2</sup> Cfr. E. Aga Rossi, *Il Pci tra identità comunista e interesse nazionale*, in M. Cattaruzza (a cura di), *La nazione in rosso. Socialismo, Comunismo e “Questione nazionale”: 1889-1953*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2005.

<sup>3</sup> Cfr. M. Dondi, *L'esercizio del comunismo*, cit., pp. 64-65. Sulla funzione pedagogica dei partiti di massa nel primo decennio dell'Italia repubblicana cfr. G. De Luna, *Partiti e società negli anni della ricostruzione*, in F. Barbagallo (a cura di), *Storia dell'Italia repubblicana*, vol. I, *La costruzione della democrazia. Dalla caduta del fascismo agli anni cinquanta*, Torino, Einaudi, 1994.

<sup>4</sup> Scuola centrale di Quadri del Pci, *Problemi d'organizzazione. 3ª lezione*, s.l., s.d., p. 4; lo stesso testo prende le mosse dalle caotiche condizioni del partito nel dopoguerra: «Voi avete visto come verso i piccoli gruppi di compagni, già costituitisi qua e là clandestinamente sotto il dominio fascista, sono accorsi tumultuosamente

tipi di scuola – centrale, regionale, provinciale, sezionale – devono poter coordinare la formazione e la selezione dei dirigenti federali e di sezione, senza trascurare, al contempo, un’opera di alfabetizzazione politica rivolta a tutti i militanti e attivisti di partito. Si tratta di un ambizioso disegno pedagogico, fondato sull’idea di un’educazione di massa permanente e progressiva, ma che, al tempo stesso, sottende una cultura organizzativa ben presente nel patrimonio storico e ideale dei comunisti italiani.

È a partire dalla concezione leninista del «rivoluzionario professionale» – o del «rivoluzionario qualificato», come verrà denominato da Antonio Gramsci –<sup>5</sup> che l’idea di un impegno politico permanente, associato a rigore organizzativo e sforzo formativo, si coniuga a un modello di partito inteso come organismo di «quadri» specializzati e disciplinati.<sup>6</sup> Nei partiti leninisti, tecnica e scienza dell’organizzazione divengono gli strumenti principali di azione politica.<sup>7</sup> Secondo Lenin le organizzazioni rivoluzionarie devono dotarsi di «uomini che si dedichino appositamente e interamente all’attività socialdemocratica», uomini che «devono fare di sé, con pazienza e tenacia, dei rivoluzionari di professione».<sup>8</sup> La rivoluzione deve essere guidata, e alla sua testa deve porsi una minoranza di organizzatori instancabili, un corpo addestrato di specialisti dell’agitazione e della propaganda. Corsi di formazione politica e scuole di partito devono rappresentare, dunque, gli elementi essenziali di tale strategia organizzativa, predisposti alla professionalizzazione dei quadri e a un maggior controllo sul loro orientamento ideologico.<sup>9</sup>

---

migliaia e migliaia di operai, di contadini, di artigiani, di intellettuali e di giovani [...] Voi avete visto tutto questo e, come dirigenti di Federazione e di Sezione vi siete... messi le mani nei capelli! Quanti problemi nuovi da risolvere, quanti compiti nuovi stavano di fronte a voi ed al partito!», *ibid.*, p. 3.

<sup>5</sup> Per una rilettura recente dell’analisi leniniana sul rivoluzionario professionale si veda L.T. Lih, *Lenin rediscovered. What Is to Be Done? In Context*, Chicago, Haymarket Books, 2008; sulle riflessioni di Gramsci in merito ai problemi organizzativi del partito cfr. A. Gramsci, *Il rivoluzionario qualificato. Scritti 1916-1925*, a cura di C. Morgia, Roma, Delotti, 1988.

<sup>6</sup> La stessa etimologia del termine “quadro”, inteso come dirigente politico o funzionario dotato di un certo grado di responsabilità direttive, rimanda a un lessico militare e rivoluzionario: il termine *cadre* è inizialmente utilizzato nella Francia rivoluzionaria per indicare gli ufficiali e i sottufficiali dell’esercito; viene poi introdotto in Russia dove la locuzione *кадры* (*kadry*) sarà impiegata per indicare i dirigenti e i funzionari comunisti organizzati secondo il modello del partito leninista d’avanguardia. Si veda *Cadre*, in *Le Trésor de la Langue Française informatisé*, <http://atilf.atilf.fr>, *ad indicem*.

<sup>7</sup> Cfr. A. Mastropaolo, *Saggio sul professionismo politico*, cit., pp. 131-132.

<sup>8</sup> V.I. Lenin, *Che fare? Problemi scottanti del nostro movimento*, a cura di V. Strada, Torino, Einaudi, 1979, p. 146.

<sup>9</sup> Sul ruolo delle prime scuole bolsceviche cfr. R.C. Elwood, *Lenin and the Social Democratic Schools for Underground Party Workers, 1909-11*, in «Political Science Quarterly», vol. 81, n. 3, September 1966; A. Yassour, *Lenin and Bogdanov: Protagonists in the “Bolshevik Center”*, in «Studies in Soviet Thought», vol. 22, n. 1, February 1981; V. Strada, *L’altra rivoluzione. Gor’kij – Lunačarskij – Bogdanov. La «Scuola di Capri» e la «Costruzione di Dio». Con scritti di J. Scherrer, G. Gloveli, I. Revjakina*, Capri, La Conchiglia, 1994. Sul pensiero pedagogico di Lenin cfr. F. Lilje, *Lenin and the Politics of Education*, in «Slavic Review», vol. 27, n. 2, June 1968.

Certamente, il processo di professionalizzazione politica, con la comparsa di funzionari di partito e di complessi apparati burocratici, ha origini ben precedenti alle formulazioni leniniane sul rivoluzionario professionale. Come già avevano potuto osservare Max Weber e Robert Michels lo sviluppo dei partiti di massa aveva determinato, sul finire del XIX secolo, l'insorgere di strutture organizzative stabili e complesse, capaci di raccogliere risorse economiche e, di conseguenza, in grado di dotarsi di un personale qualificato e diversificato per funzioni burocratiche, elettorali, rappresentative: con la comparsa del *Parteiapparat* della socialdemocrazia tedesca, il fenomeno della burocratizzazione della politica si era ampiamente manifestato in una separazione tra profani e professionisti della politica.<sup>10</sup> Tuttavia, nei partiti della Terza Internazionale, l'organizzazione consapevole, quasi scientifica, degli apparati e la pianificazione di specifici strumenti di formazione politico-ideologica, assurgono a elementi costitutivi e dichiarati di un nuovo modello di partito. «Dobbiamo dire non soltanto ai compagni russi, ma anche ai compagni stranieri», affermerà Lenin durante il IV Congresso dell'Internazionale comunista, «che nel prossimo periodo l'essenziale è lo studio. Noi studiamo nel senso generale della parola. Essi invece debbono studiare in un senso particolare, per comprendere veramente l'organizzazione, la struttura, il metodo e il contenuto del lavoro rivoluzionario».<sup>11</sup>

La stessa configurazione dei partiti comunisti come agenzie formative per i propri apparati, si può affermare, rientra nell'ambito di un fenomeno generalizzato e di lungo periodo, contraddistinto da un esplicito processo di professionalizzazione della politica. Nondimeno, la forma-partito ricalcata dal modello bolscevico imprime uno specifico approccio pedagogico dai connotati fortemente ideologici: competenze, identità, tecniche organizzative, esperienze pratiche, conoscenze teoriche, sono tutti aspetti che nei partiti nati dalla Terza Internazionale si fondono, generando un profilo originale di quadro di partito.

Già durante l'esperienza dell'*Ordine Nuovo* e nei primi anni di vita del Partito comunista d'Italia, dunque, le occasioni riservate alla formazione ideologica divengono momenti qualificanti dell'attività politica, proseguendo anche durante il periodo della

---

<sup>10</sup> Per un inquadramento generale sul fenomeno della burocratizzazione dei partiti e per le coeve riflessioni politologiche sull'evoluzione della forma-partito si veda P. Pombeni, *Introduzione alla storia dei partiti politici*, Bologna, Il Mulino, 1985, pp. 143-248; Id., *La teoria del partito politico nell'età di Michels*, in «Annali della Fondazione Luigi Einaudi», XLVI, 2012; cfr. inoltre A. Mastropaolo, *Saggio sul professionismo politico*, cit., pp. 104-113. Sulle origini e gli sviluppi della burocratizzazione dei partiti operai, con riferimenti particolari al caso italiano, si vedano anche le riflessioni di L. Faenza, *Partito e apparato*, cit.

<sup>11</sup> V.I. Lenin, *Cinque anni di rivoluzione russa e le prospettive della rivoluzione mondiale. Relazione al IV Congresso dell'Internazionale comunista. 13 novembre 1922*, in V.I. Lenin, *Opere complete*, vol. XXXIII, agosto 1921 – marzo 1923, Roma, Editori Riuniti, 1967, p. 397.

clandestinità e dell'esilio. Nel 1924, inoltre, la bolscevizzazione dei partiti aderenti all'Internazionale comunista determina, per i comunisti italiani, un'ulteriore intensificazione dell'attività di educazione ideologica, pur traducendosi, in questo campo, in una dogmatizzazione dottrinarie del marxismo-leninismo.<sup>12</sup> Secondo Gramsci la scuola di partito è necessaria «per accrescere, per affinare le capacità di lotta dei singoli e di tutta la organizzazione, per comprendere meglio [...] le posizioni del nemico e le nostre, per poter meglio adeguare ad esse la nostra azione di ogni giorno».<sup>13</sup> Tuttavia, recependo i programmi delle scuole organizzate dalla Terza Internazionale, il principale obiettivo dell'attività di partito sul terreno formativo viene riassunto nella «conoscenza della dottrina del marxismo-leninismo almeno nei suoi termini più generali».<sup>14</sup> Si tratta, in questo primo periodo, di corsi per corrispondenza avviati attraverso la stampa comunista. I corsi così organizzati devono costituire, secondo le intenzioni di Gramsci, «la prima fase di un movimento per la creazione di piccole scuole di partito, atte a creare degli organizzatori e dei propagandisti bolscevichi, non massimalisti, che abbiano cioè cervello oltre polmoni e gola».<sup>15</sup>

Tuttavia, sono soprattutto le scuole del Comintern a dotare i giovani quadri comunisti espatriati in Unione Sovietica di una conoscenza dottrinarie omogenea e uniforme, nonché di un retroterra di esperienze formative che lascerà tracce durature nella cultura politica del Pci.<sup>16</sup> Veri e propri soldati della rivoluzione mondiale, i primi allievi italiani sono inviati all'Internacionalnaja Škola di Pietrogrado e all'Istituto politico-

---

<sup>12</sup> Sulla fase della bolscevizzazione cfr. M. Hajek, *La bolscevizzazione dei partiti comunisti*, in E.J. Hobsbawm (a cura di), *Storia del marxismo*, vol. III, *Il marxismo nell'età della Terza Internazionale*, tomo I, *dalla rivoluzione d'Ottobre alla crisi del '29*, Torino, Einaudi, 1980; C. Natoli, *Fascismo, democrazia, socialismo. Comunisti e socialisti fra le due guerre*, Milano, Franco Angeli, 2000, pp. 140-162; S. Pons, *La rivoluzione globale. Storia del comunismo internazionale. 1917-1991*, Torino, Einaudi, 2012, pp. 61-64; sugli effetti della bolscevizzazione nella cultura della militanza si veda M. Albeltaro, *The Life of a Communist Militant*, in S.A. Smith (ed. by), *The Oxford Handbook of the History of Communism*, Oxford, Oxford University Press, 2014, p. 443.

<sup>13</sup> A. Gramsci, *La scuola di partito*, in «L'Ordine Nuovo», 1 aprile 1925, ora in A. Gramsci, *La formazione dell'uomo. Scritti di pedagogia*, a cura di G. Urbani, Roma, Editori Riuniti, 1969, p. 138. Sul pensiero pedagogico gramsciano si veda R. Pagano, *Il pensiero pedagogico di Antonio Gramsci*, Milano, Monduzzi, 2013; M.A. Manacorda, *Il principio educativo in Gramsci. Americanismo e conformismo*, nuova edizione a cura di D. Santarone, Roma, Armando, 2015.

<sup>14</sup> A. Gramsci, *Introduzione al primo corso della scuola interna di partito*, ora in A. Gramsci, *La costruzione del Partito comunista 1923-1926*, Torino, Einaudi, 1971, p. 53. Per un confronto con l'esperienza delle scuole del Partito comunista francese istituite dopo la bolscevizzazione si veda D. Tartakowsky, *Un instrument de culture politique: Les premières écoles centrales du Parti communiste français*, in «Le Mouvement social», n. 91, *Culture et militantisme en France: de la Belle Époque au Front Populaire*, 1975.

<sup>15</sup> A. Gramsci, *Il programma dell'«Ordine Nuovo»*, in «l'Unità», 20 aprile 1925, p. 4.

<sup>16</sup> Per una panoramica sulle scuole del Comintern cfr. B. Lazitch, *Les écoles de cadres du Komintern. Contribution à leur histoire*, in J. Freymond (dir.), *Contributions à l'histoire du Komintern*, Genève, Droz, 1965, pp. 233-257; M.D. Fox, *Revolution of the Mind. Higher Learning among the Bolsheviks, 1918-1929*, Ithaca, Cornell University Press, 1997; I. Filatova, *Indoctrination or Scholarship? Education of Africans at the Communist University of the Toilers of the East in the Soviet Union, 1923-1937*, in «Paedagogica Historica», vol. 35, n. 1, 1999; S. Wolikow, J. Vigreux, *L'École Léniniste Internationale de Moscou: une pépinière de cadres communistes*, in «Cahiers d'histoire: revue d'histoire critique», n. 79, 2000.



militare “Tolmačëv” tra 1923 e ’24. Tra loro vi è anche il ventiduenne Edoardo D’Onofrio, inviato alla scuola di Pietrogrado per correggere il suo radicato “bordighismo”:<sup>17</sup> proprio D’Onofrio, nel Pci del dopoguerra, sarà tra i principali organizzatori delle nuove scuole di partito, mutuando ampiamente dall’esperienza sovietica una visione integrale della formazione politica e un retroterra di metodi e costumi pedagogici.

Il V congresso del Comintern, attraverso l’istituzione a Mosca di centri interamente dedicati all’educazione teorica e pratica di quadri comunisti sovietici e stranieri, introduce un’ancor più energica strategia formativa.<sup>18</sup> Nel 1926, infatti, l’Università comunista “Occidentale”<sup>19</sup> apre il suo settore italiano. Nello stesso periodo, inoltre, viene aperta la Scuola leninista di Mosca, dove negli anni ’30 sarà indirizzato il settore italiano dell’“Occidentale”. All’interno delle scuole gli allievi italiani apprendono la teoria marxista-leninista, le nozioni basilari di cultura umanistica e scientifica, affrontando i problemi nazionali dal punto di vista organizzativo e cospirativo. Si tratta, soprattutto, di militanti già espatriati in Russia, tra cui Teresa Noce e Antonio Roasio, ma anche di militanti e quadri operai che giungono appositamente dall’Italia, come Vincenzo Moscatelli e Celso Ghini.<sup>20</sup>

L’apogeo del sistema di formazione ideologica del Comintern viene raggiunto negli anni più duri delle lotte interne al partito bolscevico, che esploderanno, nella seconda

---

<sup>17</sup> Sull’esperienza dei comunisti italiani nelle scuole sovietiche cfr. F. Lussana, *A scuola di comunismo. Emigrati italiani nelle scuole del Comintern*, in «Studi storici», n. 4, ottobre-dicembre 2005; Id. *In Russia prima del Gulag*, cit.; A. Agosti, *La formazione di un quadro del Pci alla scuola del Comintern: Gastone Sozzani in Urss (1923-1925)*, in «Annali della Fondazione Luigi Einaudi», XII, 1978, Torino, Einaudi, 1978; A. Agosti, L. Brunelli, *I comunisti italiani nell’Urss 1919/1943*, in M. Ilardi, A. Accornero (a cura di), *Il Partito comunista italiano*, cit. pp. 1015-1020.

<sup>18</sup> Cfr. *Le V<sup>e</sup> Congrès de L’Internationale Communiste. Résolutions. VII. Sur la propagande dans l’I.C.*, in «La Correspondance Internationale», n. 61, 2 settembre 1924, p. 653: «Afin de répondre aux besoins le plus pressants des principaux partis en fait de théoriciens qualifiés, l’appel à Moscou, pour une assez longue période de temps, d’un certain nombre de militants des partis allemand, anglais, américain, tchécoslovaque, italien, français, et si possible orientaux pour les former à l’étude de la théorie et de la pratique marxistes-léninistes. Il faut choisir des camarades capables, moyennant une direction générale, de poursuivre ensuite personnellement leur éducation marxiste-léniniste et de fournir un travail scientifique (autant que possible ouvriers). Le but doit être de leur inculquer une éducation marxiste-léniniste approfondie et de les préparer à un travail personnel de direction politique fondé sur la théorie»; nella stessa risoluzione si prevede l’obbligo formale per ogni partito comunista a istituire sistemi di formazione ideologica per i propri funzionari e si indica un sistema educativo di riferimento che comprenda una scuola centrale, corsi elementari e corsi per corrispondenza.

<sup>19</sup> Il nome completo è *Kommunisticeskij Universitet nacional’njch men’sinstv Zapada* (Università comunista delle minoranze nazionali dell’Occidente), cfr. F. Lussana, *A scuola di comunismo*, cit., p. 1003.

<sup>20</sup> Cfr. F. Lussana, *A scuola di comunismo*, cit., pp. 1003-1006. Numerosa è la memorialistica sulla partecipazione degli italiani alle prime scuole sovietiche: si veda, ad esempio, A. Colombi, *Vita di militante. Dalla prima guerra mondiale alla caduta del fascismo*, Roma, Editori Riuniti, 1975, p. 127; T. Noce, *Rivoluzionaria professionale*, Milano, Bompiani, 1977, pp. 104-105, 116-129; A. Roasio, *Figlio della classe operaia*, Milano, Vangelista, 1977, pp. 76-85; D. Corneli, *Il redivivo tiburtino*, Milano, La Pietra, 1977 pp. 25-27, 45-46; G.C. Pajetta, *Il ragazzo rosso*, Milano, Mondadori, 1983, pp.161-165, 227-239; cfr. inoltre R. Caccavale, *Comunisti italiani in Unione Sovietica. Proscritti da Mussolini soppressi da Stalin*, Milano, Mursia, 1995, p. 24.

metà del decennio, nel “Grande terrore” e nella liquidazione di ogni opposizione al gruppo di potere staliniano. Mentre i rapporti tra Urss e partiti fratelli assumono la forma di una subordinazione basata su rapporti di forza, la selezione dei dirigenti e la loro formazione ideologica viene ricondotta al rigido controllo della Sezione quadri del Comintern.<sup>21</sup> Lo strumento dell’autobiografia scritta e orale e, attraverso di essa, lo strumento della “critica e autocritica”, si impongono anche nelle scuole del Comintern come modello formativo e allo stesso tempo inquisitorio, mirato all’esame rigoroso del passato di ogni militante e alla sottomissione individuale alla superiore autorità del partito.<sup>22</sup>

I corsi per gli italiani alla Scuola leninista continuano fino al 1936 ma, come ha osservato Fiamma Lussana, il «modello formativo “marxista-leninista” coniato dalla Scuola [...] è destinato a influenzare profondamente anche le generazioni successive: permea e motiva gli “intellettuali organici”, i funzionari, di quello che si avvia a diventare il partito di massa del dopoguerra», tanto che nel 1946, dopo il V Congresso del Pci, più di un terzo del Comitato centrale del partito sarà composto da ex allievi delle scuole di Mosca.<sup>23</sup> La stessa pratica dell’autobiografia scritta e orale, assieme al metodo della critica e autocritica, si affermeranno nelle scuole del Pci come approccio alla selezione ed educazione dei quadri, forgiando una specifica cultura della militanza. Del resto, sono molti gli allievi e i docenti della Scuola leninista che nel dopoguerra occuperanno ruoli direttivi nelle nuove scuole del Pci: oltre a Edoardo D’Onofrio, dirigenti come Armando Fedeli, Arturo Colombi, Felice Platone, Luigi Amadesi, Antonio Roasio, Armando Gigli, Giuseppe Berti, Ottavio Pastore, svolgeranno ruoli di insegnanti e di funzionari incaricati della gestione delle scuole; Silvio Di Giovanni, Renato Giachetti, Memo Gottardi saranno direttori di scuole centrali e regionali.<sup>24</sup>

Nel dopoguerra, dunque, la prassi della scuola di partito fa ampiamente parte di un consolidato patrimonio culturale e organizzativo del Pci. I suoi quadri non solo avevano

---

<sup>21</sup> Cfr. E. Dundovich, *Tra esilio e castigo. Il Komintern, il Pci e la repressione degli antifascisti italiani in Urss (1936-1938)*, Roma, Carocci, 1998, pp. 52-55. Sul peculiare ambiente cominternista come luogo della formazione dei quadri cfr. B. Studer, *The Transnational World of the Cominternians*, Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2015, in particolare il capitolo quinto, *Becoming a real Bolshevik*.

<sup>22</sup> Cfr. B. Studer, *Stalinization: Balance Sheet of a Complex Notion*, in N. LaPorte, K. Morgan, M. Worley (ed. by), *Bolshevism, Stalinism and the Comintern. Perspectives on Stalinization, 1917-53*, Basingstoke etc., Palgrave Macmillan, 2008, pp. 52-61; M. Boarelli, *La fabbrica del passato*, cit., pp. 66-85.

<sup>23</sup> *Ibid.*, p. 1031. Sull’importanza del retaggio bolscevico nelle scuole di partito del Pci del dopoguerra cfr. A. Marijnien, *Entrée en politique et professionnalisation d’appareil*, cit., in «Politix», vol. 9, n. 35, troisième trimestre, 1996, pp. 91-92; id. *Connaitre le monde pour le transformer*, cit., pp. 680-682.

<sup>24</sup> F. Lussana, *A scuola di comunismo*, cit., p. 1012-1022; per uno studio comparativo sull’eredità politica delle scuole sovietiche nella selezione dei gruppi dirigenti di alcuni partiti comunisti si veda B. Lazitch, *La formation des cadres dirigeants communistes*, in «Pouvoirs», n. 21, 1982.

potuto formarsi nelle scuole organizzate in Unione Sovietica, ma persino nelle carceri, o al confino, non mancarono i momenti di studio e di formazione politica.<sup>25</sup>

Tuttavia, nell'Italia liberata, in seguito alla riorganizzazione del Pci lungo l'asse strategico del "partito nuovo", le scuole di partito possono conoscere un energico avanzamento qualitativo, sia nei principi organizzativi, sia nella didattica e nelle finalità pedagogiche. Se in origine la formazione politica dei quadri era stata impostata come educazione principalmente ideologica, carente di intenzioni educative propriamente professionali, nel dopoguerra le mutate condizioni di legalità e di espansione delle strutture del partito impongono un diverso impianto pedagogico. I nuovi corsi di formazione politica non possono escludere, così, la trasmissione di competenze specialistiche e di più ampie conoscenze culturali, collaterali a un'educazione esclusivamente teorica. Le scuole di partito, insomma, vengono riorientate alla selezione di più definite figure politico-professionali. L'intero sistema educativo è organizzato *ex novo*, in un'ottica di impiego e inserimento dei quadri all'interno delle complesse strutture burocratiche del partito, nelle numerose organizzazioni collaterali, nel sindacato, negli enti locali e nelle pubbliche amministrazioni. Per la prima volta, inoltre, il Pci ha la possibilità di legare la prassi della scuola di partito a istituti collegiali veri e propri, dotati di sedi opportune e di un apparato educativo preposto. Da corsi e occasioni didattiche di tipo congiunturale, privi di finalità strategiche a lungo termine, le scuole di formazione politica divengono istituzioni definite, in grado di raggiungere non più un numero limitato di allievi ma di rivolgersi, potenzialmente, all'intera struttura di massa del partito.

Nella nuova Italia democratica, del resto, il quadro comunista si ritrova di fronte a inedite problematiche di indirizzo organizzativo e amministrativo, cui occorre rispondere, spesso, ricorrendo a competenze specialistiche o a qualificate pratiche di intervento politico. Dalla semplice comprensione della lingua scritta all'abilità di esporre efficacemente una linea strategica, sino alla capacità di compilare un verbale o di predisporre un bilancio, le scuole devono poter fornire un ampio spettro di competenze, affinché i quadri comunisti possano assolvere efficacemente i loro compiti direttivi e amministrativi. La creazione di un sistema di scuole di partito nasce proprio dalla necessità di formare nuovi professionisti della politica, "rivoluzionari professionali" di tipo nuovo.

---

<sup>25</sup> Sulla "scuola del carcere" e sull'organizzazione dello studio nelle colonie di confino cfr. M. Gavioli, *Comunisti al confino: la formazione culturale e politica*, in «Annali Istituto Gramsci Emilia Romagna», n. 6-7, 2002-2003; l'esperienza della "scuola del carcere" è anche ricostruita attraverso gli scritti di Gramsci in A. Gramsci, *La formazione dell'uomo*, cit., pp. 333-339.

Allo stesso tempo, la formazione ideologica – un dovere di ogni militante espressamente previsto dallo Statuto del partito<sup>26</sup> – rappresenta lo strumento privilegiato per disciplinare gli attivisti lungo una definita linea politica, assicurandone la piena introiezione e superando ogni possibile fraintendimento. «Noi dobbiamo far capire a tutti i compagni», si legge in una circolare interna della Federazione di Milano sulla ricostruzione delle scuole di partito, «che la nostra politica non è dettata da opportunismo o da necessità tattiche contingenti, ma che è una originale applicazione del marxismo e del leninismo alla situazione storica presente». <sup>27</sup> È proprio nell’innesto tra tradizione bolscevica e specificità del contesto italiano che avviene la riorganizzazione delle scuole di partito.

### 1.1.2 Partito di massa e partito di quadri

La necessità dell’educazione politica dei quadri è imposta anche dall’inedita conformazione organizzativa assunta dal Pci. «Fino al 25 luglio», si legge nelle già citate dispense sui problemi dell’organizzazione, «al nostro partito [...] bastavano poche centinaia di quadri. Oggi ne occorrono non migliaia, ma delle decine di migliaia e forse delle centinaia di migliaia». Le stesse qualità, «i requisiti preminenti che oggi si richiedono ai quadri», prosegue il documento, «sono diversi dai requisiti e dalle qualità che si richiedevano ad essi durante il periodo cospirativo»: se in clandestinità agli attivisti era richiesta, in primo luogo, una «fedeltà assoluta e provata al partito», nelle nuove condizioni «la qualità preminente che deve avere il militante responsabile (quadro) è la capacità di legarsi strettamente alle più larghe masse popolari, di interpretare i loro stati d’animo ed i loro interessi». <sup>28</sup> Nel dopoguerra, dunque, le scuole comuniste rinascono come diretta conseguenza organizzativa dell’evoluzione del Pci nel “partito nuovo”.

L’insistenza sull’importanza e la cura dei quadri, tuttavia, cresce in modo ancor più pervicace nel periodo tra il 1947 e il ’48, quando l’esclusione dai governi di unità nazionale e la sconfitta elettorale del 18 aprile infondono nel Pci una crescente apprensione verso la necessità di creare una solida struttura organizzativa, ramificata a

---

<sup>26</sup> Cfr. R. Martinelli, *Gli statuti del Pci. 1921-1979*, in M. Ilardi, A. Accornero (a cura di), *Il Partito comunista italiano*, cit. pp. 63-82; A. De Angelis, *I comunisti e il partito*, cit., pp. 46-49, 111-125.

<sup>27</sup> Fondazione ISEC, Archivio del Pci Federazione milanese [d’ora in poi ISEC, PCMI], b.108, f.1, *Nuovo impulso alle “scuole di partito”*.

<sup>28</sup> Scuola centrale di Quadri del Pci, *Problemi d’organizzazione*, cit., p. 6.

livello periferico e in grado di mobilitare disciplinatamente quante più unità di base.<sup>29</sup> In una relazione interna sull'attività svolta durante il '47, si legge:

Il Pc, che era già un Partito di massa doveva acquisire anche le principali qualità di un partito di quadri, il che significava aumentare decisamente il numero dei quadri del Partito, migliorare il loro lavoro e realizzare in pieno la parola d'ordine che tutti i comunisti debbono avere un compito e adempierlo scrupolosamente. *Nel partito c'è lavoro per tutti e tutti debbono lavorare.*<sup>30</sup>

Si impone, nel nuovo contesto della guerra fredda, la necessità di radicare saldamente nella società italiana una rete disciplinata e strutturata di attivisti. I quadri comunisti, dunque, devono poter diventare strumento e soggetto dell'ambiziosa politica pedagogica del Pci. Se la militanza, il lavoro pratico quotidiano nelle sezioni e negli organismi di base, rappresenta il primario addestramento politico, ad esso devono necessariamente aggiungersi, in senso complementare, diversi gradi di formazione politica. Come affermerà Togliatti nel gennaio del '49,

Lo so che si dice di solito, che non è la scuola che forma i quadri dirigenti di Partito, è vero, i quadri dirigenti di Partito si formano nella lotta vera, però, anche il migliore dei combattenti, anche il migliore dei quadri che si sia formato nel combattimento ha bisogno per essere un vero dirigente [...] di aggiungere una formazione ideale, una formazione dottrinale, una formazione ideologica.<sup>31</sup>

L'intera "politica dei quadri", impostata in questi anni dal responsabile dell'organizzazione del Pci, Pietro Secchia,<sup>32</sup> deve favorire proprio il potenziamento della struttura del partito, oscillando tra le chiusure di un «organizzativismo difensivo»<sup>33</sup> e le pulsioni di un'alfabetizzazione politica di massa non priva di aperture modernizzatrici.<sup>34</sup> I quadri intermedi, infatti, devono emergere come autentiche figure di raccordo tra la base del Pci e i gruppi dirigenti, facendo proprie le esigenze di un'organizzazione disciplinata, nonché

---

<sup>29</sup> Cfr. S. Bellasai, *La morale comunista*, cit., pp. 41-49. Sulla svolta politica del 1947 cfr. A. Agosti, *Il Partito comunista italiano e la svolta del 1947*, in «Studi storici», a. 31, n. 1, 1990; S. Colarizi, *Storia dei partiti nell'Italia repubblicana*, Roma-Bari, Laterza, 1994, pp. 157-162.

<sup>30</sup> *Due anni di lotta dei comunisti italiani. Relazione sull'attività del Pci dal 5° al 6° congresso*, s.l., s.n., p. 37.

<sup>31</sup> Fondazione Istituto Gramsci Emilia Romagna, Archivio del Pci federazione di Bologna, Archivio dell'Istituto di formazione politica "Anselmo Marabini" [d'ora in poi FIGER, APCBO, AIM], b. 1, f. 1, *Discorso di inaugurazione della Scuola di Partito*, 16 gennaio 1949.

<sup>32</sup> Cfr. P. Secchia, *Più forti i quadri, migliore l'organizzazione. Intervento al 6° congresso del Pci*, Roma, La stampa moderna, 1948; sulla figura di Secchia cfr. M. Albeltaro, *Le rivoluzioni non cadono dal cielo. Pietro Secchia, una vita di parte*, Roma-Bari, Laterza, 2014.

<sup>33</sup> A. Agosti, *Palmiro Togliatti*, Torino, Utet, 1996, p. 390.

<sup>34</sup> Cfr. M. Flores, N. Gallerano, *Sul Pci*, cit., p. 152.

omogenea nell'orientamento ideologico. Dell'importanza delle scuole comuniste per l'organizzazione di partito, peraltro, sembrano rendersene conto anche i servizi segreti americani se, in una riunione dello Psychological Strategy Board del 1951 dedicata all'attività in Italia e Francia, si parla di «colpire il nemico nei suoi punti di forza, incluso, per esempio, le scuole comuniste, le case editrici ecc.»<sup>35</sup>

È una vera e propria “ansia pedagogica” quella che orienta i dirigenti del Pci tra il '47 e i primi anni del decennio successivo. Anche la percezione degli insegnanti comunisti è quella di un «accentuarsi della lotta di classe» di fronte alla quale le scuole devono rappresentare «gli strumenti in mano al Partito» per «prendere i quadri già formati nella lotta» e «completarli»: l'attività formativa, afferma D'Onofrio, deve poter garantire l'inquadramento «in ogni Federazione di 4-5 compagni veramente capaci di iniziativa politica».<sup>36</sup>

Come ha osservato Sandro Bellassai si tratta di una spinta al volontarismo burocratico che si traduce in una politica marcatamente pedagogica verso le strutture intermedie e di base del partito. Tramite «la stessa mobilitazione come scuola», ma anche attraverso il vero e proprio apparato educativo, viene veicolata «una “cultura della militanza” composta sì di ideologia, ma anche di un complesso di valori, atteggiamenti, modelli» che coinvolge eticamente, oltre che ideologicamente, i singoli militanti.<sup>37</sup> La vocazione pedagogica del Pci investe, potenzialmente, ogni singolo militante nella «totalità del suo spazio esistenziale»: <sup>38</sup> ogni momento di vita quotidiana deve rappresentare, per l'attivista di partito, una circostanza politica, a cui non può essere esclusa la sfera privata o la vita familiare.<sup>39</sup> L'impegno totalizzante e permanente per l'attività di partito giunge, in questo modo, a coinvolgere l'ambito etico e morale del

---

<sup>35</sup> CIA Records Search Tool [CREST], Psychological Strategy Board, Washington, *Third meeting of the Psychological Strategy Board (September 23, 1951)*, p. 5; testo tradotto dall'inglese. Si veda anche CREST, Central Intelligence Agency Information Report, *Italian Communist Party Schools for the Soldiers, November 1, 1951*. Sull'attività di vigilanza da parte del Ministero dell'Interno italiano verso le scuole del Pci, si veda la copiosa documentazione in Archivio Centrale dello Stato, Archivi degli organi di governo e amministrativi dello Stato, [d'ora in avanti ACS, AOGAS], Ministero dell'Interno, Gabinetto, archivio generale, 161 P 3 93, Scuola di cultura comunista, Affari generali (1944-1966).

<sup>36</sup> Fondazione Istituto Gramsci, Roma, Archivio del Partito comunista italiano [d'ora in poi FIG, APC], Fondo Mosca, mf 292, 471, Pacco 34 I, *Necessità di adeguare la politica della Commissione centrale quadri alle esigenze del Partito per ciò che concerne la Scuola centrale quadri. Rapporto di Edoardo D'Onofrio all'Ufficio di segreteria del Pci*, 31 dicembre 1948.

<sup>37</sup> S. Bellassai, *La morale comunista*, cit., p. 47; aggiunge Bellassai: «Nell'impostazione di questi anni, i confini tra esperienza educativa ed esperienza politica ed organizzativa in senso lato sono alquanto sfumati: dall'articolo di galateo su “Noi donne” alla riunione di sezione, tutto essendo *pedagogico*, è la mobilitazione ad ogni livello e in ogni circostanza, il prendere parte alla “politica”, semplicemente, a segnare il primo passo di un percorso personale di formazione (che è formazione come militante e – appunto – come “persona”, *tout court*) dal carattere irreversibile», *ibid.*, p. 71.

<sup>38</sup> *Ibid.*, p. 47.

<sup>39</sup> Si prenda, a titolo di esempio, l'articolo di Arcangelo Valli, *Per chi voterà tua moglie?* in «Quaderno dell'attivista», 16 aprile 1953, ora in M. Flores (a cura di), *Il Quaderno dell'Attivista. Ideologia, organizzazione e propaganda del Pci degli anni Cinquanta*, Milano, Mazzotta, 1976, pp. 153-156.

militante, risolvendosi in uno specifico costume politico in cui spirito di sacrificio e disciplina costituiscono due elementi essenziali e determinanti.<sup>40</sup>

Del resto, nel dopoguerra, entrare nella schiera dei funzionari di partito significa aderire a una visione integrale e assolutizzante del proprio agire politico, regolata da un'etica del sacrificio e da un'idea dell'impegno politico come missione. Si tratta di ripercorrere i passi di quegli uomini e donne che durante la clandestinità, secondo la definizione di Pietro Secchia, avevano abbandonato «la loro professione, il loro mestiere, l'abituale residenza, spesso la famiglia, e si erano dedicati completamente al lavoro di partito».<sup>41</sup> Nel nuovo contesto postbellico e di guerra fredda si sviluppa un vero e proprio mito del funzionario comunista come continuazione e trasposizione del leniniano rivoluzionario professionale. L'ethos del quadro e del funzionario – spesso accompagnato da un pathos altrettanto acceso e impetuoso – è ampiamente documentato da una ricca memorialistica, in cui la narrazione della formazione politica e del lavoro per il partito assumono, di frequente, l'aspetto di un racconto epico, enfatico, e a volte persino picaresco:

Fedeli al partito, avevamo un grande spirito di sacrificio. Quasi ogni sera salivamo in quattro sull'automobile della federazione, guidata da un compagno che portava ciascuno di noi nel paese della provincia dove era atteso per presiedere l'assemblea di sezione. Quando l'autista, nel percorso di ritorno, arrivava a prendere l'ultimo del quartetto, la riunione era finita da un pezzo, i compagni erano andati a dormire perché la mattina dovevano alzarsi presto, e a questi non restava che aspettare, solo, davanti alla porta chiusa della sezione.<sup>42</sup>

A dominare la memoria dei funzionari comunisti del dopoguerra è il racconto di una vita di privazioni e di sacrifici, seppure compensati dall'orgoglio di donare le proprie forze al partito. Così Piero Lavatelli, futuro direttore di una scuola di partito interregionale, ricostruisce il suo ingresso nell'apparato milanese del Pci negli anni '50:

Ero entrato a far parte dell'eletta schiera dei funzionari, tutti, in verità, dei poveri cristi a trentamila lire al mese, quando le vedevano, ma che giravano su e giù correndo per le scale del palazzo dove aveva sede la Federazione, fermandosi di volata a dirsi le notizie sospinte dal loro fare frenetico.<sup>43</sup>

---

<sup>40</sup> Cfr. N. De Ianni, *Una scuola di vita. Funzionari comunisti tra partito e società, con intervista a Clemente Maglietta*, Napoli, Tullio Pironti, 1984, pp. 75-76; S. Bellassai, *La morale comunista*, cit., pp. 51-68.

<sup>41</sup> P. Secchia, *L'azione svolta dal Partito comunista in Italia durante il fascismo. 1926-1932*, «Annali della Fondazione Feltrinelli», XI, Milano, Feltrinelli, 1970, p. 65.

<sup>42</sup> C. Ferrario, *Il tempo remoto delle certezze*, Varzi, Guardamagna, 2013, p. 57.

<sup>43</sup> P. Lavatelli, *Ci chiamavano comunisti*, Milano, Edizioni Biografiche, 2010, p. 69.

L'etica del sacrificio, dunque, segue una condotta morale che si colloca in piena continuità con il rigido e severo costume degli anni della clandestinità. Marina Sereni, con il suo celebre memoriale postumo *I giorni della nostra vita*, fornisce proprio un modello esemplare di “attaccamento al partito” e “spirito di sacrificio”;<sup>44</sup> le sue memorie si sviluppano interamente sul tema della compenetrazione tra sfera individuale e sfera collettiva e sulla necessità, talvolta, di sacrificare la propria individualità, i propri affetti, i propri legami familiari, nell'interesse del partito. Nell'ottobre '51, dopo un improvviso aggravarsi della malattia che la porterà alla morte, Marina scrive al marito, Emilio Sereni, una lettera in cui esprime pienamente il vincolo sentimentale e il rapporto etico che ogni attivista dovrebbe mantenere nei confronti del partito:

Al Partito non so come esprimere la mia immensa gratitudine, per quel che ha fatto della mia vita, per il contenuto che le ha dato, ed anche per le possibilità che mi ha date di poter esplicitare un lavoro in momenti decisivi della sua storia; senza questa attività oggi mi sentirei incompleta, avrei da rimpiangere qualcosa che non ho avuto. Il Partito invece si è fuso per me con la mia vita privata, così strettamente e completamente, da darmi sempre la certezza di essere una particella di quella immensa forza che porta il mondo in avanti.<sup>45</sup>

Del resto, come verrà approfondito, l'educazione dei quadri comunisti si incardina in un'ideologia formativa profondamente permeata dal mito rivoluzionario dell'«uomo nuovo»,<sup>46</sup> interessando anche il profilo etico e morale del funzionario in formazione.

### 1.1.3 L'educazione di massa

L'educazione comunista deve raggiungere non soltanto ogni singolo quadro periferico, ma deve rivolgersi, potenzialmente, a ogni militante di base. Proprio attraverso le diverse esperienze di educazione di massa – avviate nelle sezioni e nelle federazioni comuniste soprattutto nel periodo compreso tra il 1947 e il '56 – gli educatori e i dirigenti periferici hanno l'opportunità di selezionare i futuri quadri intermedi o di reclutare nuovi allievi per

---

<sup>44</sup> M. Sereni, *I giorni della nostra vita*, Roma, Edizioni di cultura sociale, 1955; si veda anche E. D'Onofrio, *Una famiglia di comunisti: commento a "I giorni della nostra vita" di Marina Sereni*, Roma, Edizioni Gioventù Nuova, 1955; sull'importanza del testo di Marina Sereni per la definizione dell'etica del quadro comunista cfr. S. Bellassai, *La morale comunista*, cit., pp. 60-64.

<sup>45</sup> M. Sereni, *I giorni della nostra vita*, cit., p. 122. Cfr. M. Boarelli, *La fabbrica del passato*, cit., pp. 80-82.

<sup>46</sup> Sull'idea dell'«uomo nuovo» nel '900 in rapporto alle politiche e alle ideologie educative si veda il numero monografico *Il mito dell'uomo nuovo nel Novecento: l'uso politico dell'educazione*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 2002, vol. 9.



le scuole di partito. «Elevare il livello ideologico», annuncia una risoluzione del Comitato Centrale dell'ottobre '48, «significa fare del maggior numero possibile di iscritti al Partito [...] dei militanti, sviluppando il loro spirito di lotta, la loro iniziativa, la loro disciplina politica».<sup>47</sup>

Tra le prime esperienze di educazione di massa, la “scuola per corrispondenza” fornisce un esempio di capillare alfabetizzazione politica.<sup>48</sup> Avviata tra il 1947 e il '48, l'iniziativa raggiunge 3.679 allievi e si struttura in un corso di 26 dispense quindicinali che coprono una grande varietà di temi: dalla storia economica d'Italia alla storia del Partito comunista, dalla questione agraria ai contenuti della nuova Costituzione repubblicana, includendo ampi capitoli di carattere ideologico sulla dottrina marxista-leninista o sulla storia del socialismo in Unione Sovietica.<sup>49</sup>

Un'ancor maggiore espansione dell'attività educativa di base si deve alla diffusione dei *Brevi corsi*, avviata tra il 1947 e il '55. I corsi, organizzati direttamente nelle sezioni periferiche, mirano a formare i militanti di base attraverso la diffusione di materiale di orientamento ideologico e la partecipazione a un ciclo di lezioni non superiore a un mese. Si tratta di una vasta campagna pedagogica preceduta, sovente, da propedeutici cicli didattici destinati alla formazione degli istruttori locali. Divisi per argomento e per temi di studio, i sette *Brevi corsi* sono destinati a tipologie specifiche di allievi con diversi gradi di preparazione ideologica: si hanno, così, i corsi *Stalin* sui *Problemi della pace e della guerra* e *Gramsci* su *La lotta del Pci per un'Italia socialista*, cui seguono i corsi *Marx* sulla *Lotta per l'emancipazione dei lavoratori*, il corso *Lenin* incentrato sulla *Lotta per la terra*, il corso *Togliatti* sul *Partito comunista italiano*, il corso *Zetkin* dedicato alla *Lotta per l'emancipazione della donna* e un nuovo corso *Gramsci* sulla *Storia del Risorgimento*. Tra 1950 e '54 l'attività educativa locale basata sui *Brevi corsi* si articola in 12.766 corsi effettuati con circa 340.000 testi distribuiti.<sup>50</sup> A questi autentici catechismi rivoluzionari vanno poi aggiunti i brevi corsi per

---

<sup>47</sup> Per il migliore orientamento politico e per il rafforzamento ideologico del Partito. Risoluzione del Comitato Centrale del Partito comunista italiano, in «l'Unità», 10 ottobre 1948, p. 1.

<sup>48</sup> Sulla creazione e lo sviluppo dei corsi per corrispondenza si veda la documentazione in FIG, APC, Fondo Mosca, mf 292, Pacco 34 II.

<sup>49</sup> VII Congresso nazionale del Partito comunista italiano. Relazioni sull'attività dei Gruppi parlamentari e delle Commissioni centrali. Documenti per i delegati, Roma, 1951, p. 74. Cfr. M. Dondi, *L'esercizio del comunismo*, cit., pp. 72-74. Le dispense del corso per corrispondenza sono state raccolte successivamente in volume e pubblicate con il titolo *L'Università comunista in casa. 1° corso*, Roma, La stampa moderna, s.d. L'iniziativa sarà replicata nel 1956 con un nuovo corso per corrispondenza, *La lotta delle classi nella storia d'Italia*, ma non otterrà la stessa partecipazione attiva di allievi, cfr. VIII Congresso Nazionale del Pci. Documenti per i delegati. Forza e attività del Partito. Dati statistici. (Dalla IV Conferenza all'VIII Congresso), a cura dell'Ufficio di Segreteria, Roma, La Stampa Moderna, 1956, p. 53. Come si vedrà in seguito le dispense del corso per corrispondenza saranno utilizzate come testi di studio anche nelle scuole centrali.

<sup>50</sup> IV Conferenza Nazionale del Partito Comunista Italiano. Informazioni sull'attività del Partito e sul contributo dato dai comunisti al lavoro e alle lotte delle organizzazioni democratiche di massa, a cura della segreteria del Pci, Roma, 1955, pp. 58-61.

amministratori, per organizzatori e propagandisti di campagna elettorale, per redattori e corrispondenti dei giornali di fabbrica.<sup>51</sup> accanto a una formazione ideologica di base, dunque, viene introdotta (e divulgata) una primaria burocratizzazione e divisione dei compiti organizzativi che deve sussistere finanche all'interno delle sezioni comuniste.

In un clima esacerbato dal nuovo scenario di guerra fredda e di scontro diretto con i governi democristiani, l'educazione di massa e la diffusione della teoria marxista-leninista diventano uno strumento di uniformazione ideologica, come testimoniato anche dall'intensificazione dei temi e dei motivi propri dello zdanovismo culturale.<sup>52</sup> Proprio in questa fase, dunque, conoscono una larga diffusione altri strumenti di formazione di base come il *Programma elementare per le scuole di partito* (un manualetto ad uso degli insegnanti per l'organizzazione di cicli di lezioni e di conferenze nelle sezioni periferiche), o la collana di opuscoli *Educazione comunista*. Uno dei primi fascicoli della collana, *Come studiare* di Mario Spinella, specifica esattamente che «l'aggravarsi della situazione politica italiana» impone «che il problema della formazione politica ed ideologica di ogni militante sia uno dei problemi fondamentali della nostra azione»;<sup>53</sup> per questo, l'opuscolo fornisce utili consigli sullo studio individuale dei testi teorici o della stampa di partito, indicazioni sull'uso di dizionari ed enciclopedie, sul metodo di studio, fornendo allo stesso tempo alcuni elementari concetti ideologici e propagandistici. «Ogni comunista», si legge, «attraverso lo studio, deve rendersi conto che il marxismo-leninismo non è solo un'arma insuperata per la lotta del proletariato, ma è anche la più completa e perfetta concezione del mondo che il pensiero umano abbia elaborato».<sup>54</sup>

Se nel periodo tra il 1945 e il '50 gli allievi che hanno ricevuto «in misura più o meno grande una educazione comunista» sono 60.860,<sup>55</sup> nei cinque anni successivi salgono a 300.198 per 16.134 corsi di ogni tipologia.<sup>56</sup> Attraverso questa vasta attività

---

<sup>51</sup> Commissione elettorale centrale, *Breve corso per le elezioni amministrative: per organizzatori e propagandisti della campagna elettorale*, Roma, 1950; Sezione d'amministrazione della Direzione del Pci, *Breve corso per amministratori di sezione e di cellula*, Roma, La stampa moderna, 1952; Sezione centrale stampa e propaganda, *Breve corso per redattori e corrispondenti dei giornali di fabbrica*, s.l., s.d.

<sup>52</sup> Sul nuovo clima culturale in seguito alla svolta del 1947 e sugli effetti dello zdanovismo nel Pci cfr. N. Ajello, *Intellettuali e Pci. 1944-1958*, Roma-Bari, Laterza, 1979, pp. 141-154; A. Vittoria, *Togliatti e gli intellettuali*, cit., pp. 11-17; R. Martinelli, *Storia del Partito comunista italiano*, cit., pp. 237 e ss. Come riferisce un opuscolo didattico del 1948, «è soltanto attraverso lo studio dell'ideologia marxista-leninista» che i comunisti «possono consolidare la convinzione della giustezza della causa», Partito comunista italiano, Scuole di Partito, *Programma elementare per le scuole di Partito*, Roma, Centro diffusione e stampa del Pci, 1948, p. 5.

<sup>53</sup> M. Spinella, *Come studiare*, Roma, La stampa moderna, 1949, p. 5.

<sup>54</sup> *Ibid.*, p. 12.

<sup>55</sup> *VII Congresso nazionale del Partito comunista italiano. Relazioni*, cit., p. 72.

<sup>56</sup> *VIII Congresso Nazionale del Pci. Documenti per i delegati. Forza e attività del Partito*, cit., p. 54.

educativa, la cultura politica del Pci può penetrare in profondità nelle strutture periferiche dell'organizzazione comunista, dotandole di una struttura di attivisti qualificati. «In linea di massima», riferisce il *Programma elementare per le scuole di partito*, «ogni quadro [...], ogni militante, dovrebbe frequentare un corso di lezioni, una scuola di Partito».<sup>57</sup>

La formazione di base, condotta attraverso un percorso di militanza attentamente ponderato, rappresenta soltanto uno dei vari momenti didattici finalizzati a immettere l'attivista di partito in un complesso processo di apprendistato politico. I più ingenti sforzi finanziari e materiali, infatti, vengono indirizzati sin dall'immediato dopoguerra allo sviluppo e al mantenimento di scuole residenziali destinate alla formazione dei settori intermedi del partito. Le scuole per quadri sono destinate a un personale già selezionato e politicizzato, spesso attraverso la formazione di base appena descritta; a un personale politico, cioè, portatore di istanze e di caratteristiche particolari, differenziate rispetto al militante di base. Benché i due momenti formativi (quello di massa rivolto alla base del partito e quello realizzato tramite le scuole residenziali e rivolto ai settori intermedi dell'organizzazione comunista) conservino sempre diversi punti di contatto e, soprattutto, rappresentino la manifestazione di una stessa intenzionalità pedagogica, occorre mantenere distinti i due ambiti di intervento. È sul terreno delle scuole per quadri e funzionari intermedi, infatti, che l'educazione comunista manifesta più ampiamente i suoi sforzi pedagogici e le sue diverse intenzioni formative; è sempre su questo terreno che i modelli comportamentali, le istanze di professionalizzazione politica, le finalità di integrazione culturale, le identità e la cultura politica comunista divengono aspetti evidenti, in grado di influire ampiamente sulla formazione del quadro di partito attraverso specifici percorsi didattici. È nel peculiare spazio della "scuola", inteso come ambiente e sistema organizzativo, infine, che si compie più efficacemente la missione del sistema educativo comunista: forgiare un nuovo tipo di politico di professione.

La realizzazione del progetto pedagogico del Pci vedrà diverse fasi di sviluppo, momenti di ripiegamento e di ripensamento complessivo, evoluzioni e persistenze nei programmi, negli atteggiamenti didattici, nelle politiche educative. Tuttavia, negli anni del dopoguerra vengono poste le basi di un vero e proprio sistema integrato di scuole di partito che rimarrà a lungo, nella storia del Pci, una sede essenziale di formazione politica.

---

<sup>57</sup> Partito comunista italiano, *Programma elementare per le scuole di Partito*, cit., p. 5.

#### 1.1.4 Le nuove scuole residenziali

Alla fine del 1944 la Direzione del Pci elabora un dettagliato *Progetto per la creazione di vari tipi di scuola* in cui si prevede una struttura piramidale di scuole di partito rivolta alla formazione dei quadri. La creazione delle scuole è ritenuta necessaria per «la estrema urgenza [...] della rapida formazione di un sempre maggiore numero di quadri ideologicamente preparati».<sup>58</sup> Il livello più alto, la “scuola centrale”, avrebbe curato l’educazione politica dei dirigenti federali e dei funzionari dell’apparato centrale e periferico; scuole provinciali e regionali sarebbero state destinate alla formazione dei quadri di sezione, mentre scuole sezionali e di cellula avrebbero curato la formazione ideologica dei quadri di base e, più in generale, di tutti gli attivisti e militanti.

L’impellente necessità di quadri provinciali impone, innanzitutto, la prioritaria organizzazione delle scuole centrali. Queste ultime devono essere «emanazione diretta della direzione del Partito» e sottoposte, dunque, al controllo della Commissione di organizzazione e della Sezione quadri del Pci.<sup>59</sup> Questa scelta non riflette soltanto una necessità di uniformazione ideologica e organizzativa, ma dimostra quanta rilevanza venga ad assumere, per i dirigenti comunisti, il settore formativo e la selezione dei nuovi quadri di partito. È indicativo, in questo senso, anche il graduale assorbimento della Sezione scuole del Pci (diretta da Armando Fedeli fino al ’48 e da Luigi Amadesi fino al ’51) nella Sezione quadri (inizialmente sottoposta alla responsabilità di Umberto Massola e successivamente diretta da Edoardo D’Onofrio): proprio un dirigente di primo piano come D’Onofrio diviene il responsabile, nel ’51, della nuova Sezione quadri e scuole di partito, unificando il lavoro di gestione delle strutture scolastiche con l’opera di selezione e di vigilanza ideologica sull’intero apparato dirigente e funzionariale del partito.

Le nuove scuole di partito devono affermarsi come strutture permanenti, dotate di sedi opportune e di un personale appositamente selezionato per gli incarichi di insegnamento. Secondo il *Progetto* del 1944, inoltre, i corsi di studio devono offrire «un carattere di grande serietà, sia nei programmi che nel metodo. Da ogni allievo», prosegue il *Progetto*, «dovrà esigersi il massimo sforzo, l’applicazione della più rigida disciplina ed il senso della massima responsabilità»; soprattutto, le scuole devono essere organizzate collegialmente e devono mantenere un «carattere permanente».<sup>60</sup> Del resto, l’esigenza di

---

<sup>58</sup> FIG, APC, Fondo Mosca, mf 292, Pacco 34 I, *Progetto per la creazione di vari tipi di scuola di partito per la formazione di quadri dirigenti*, 1944.

<sup>59</sup> Ibid. Cfr. M. Dondi, *L’esercizio del comunismo*, cit., p. 65.

<sup>60</sup> Ibid.

ospitare un'eterogenea collettività di allievi per lunghi periodi di tempo (i primi corsi coinvolgono fino a trenta allievi per una durata di circa sei mesi e si caratterizzano per la loro composizione mista, maschile e femminile) induce i dirigenti del Pci a ricercare sedi appropriate e opportunamente allestite.

Tra gli ultimi mesi del 1944 e i primi del '45, a Roma, presso la sede della Direzione del Pci, viene aperta la prima scuola residenziale, approntata tra locali di fortuna e sistemazioni precarie.<sup>61</sup> Per quanto provvisoria, si tratta del primo nucleo fondante della Scuola centrale quadri destinata alla formazione dei dirigenti federali. «Bisognava muoversi con pochi mezzi», ricorderà anni dopo Mario Spinella, uno dei primi insegnanti alla scuola centrale,

con pochi testi a disposizione, con un personale insegnante non sempre selezionato e specializzato, in mezzo a gravi incertezze nella stessa scelta degli allievi [...] Bisognava anche far presto, il più presto possibile, ch  l'enorme sviluppo del partito e del movimento democratico generava una imperiosa sete di quadri.<sup>62</sup>

Ben presto la scuola centrale viene trasferita in una sede pi  consona a un istituto di tipo residenziale. Il partito, infatti, ha appositamente acquistato un elegante villino, villa Grismayer, immerso in un'ampia tenuta sui Colli Albani, a venti chilometri dalla capitale.   qui, a Frattocchie, in localit  Due Santi, una frazione del comune di Marino disposta lungo la via Appia Nuova, che il Pci decide di stabilire il suo centro superiore di istruzione: una scelta che appare fin da subito curiosa, se si considera che la villa si ritrova pressoch  attornata da conventi, seminari, istituti cattolici; proprio alla sommit  del colle su cui sorge la scuola hanno sede alcune delle ville papali di Castel Gandolfo.<sup>63</sup>

---

<sup>61</sup> Basti pensare che per l'inizio del secondo corso nazionale, previsto per il 20 aprile 1945, le federazioni che inviano propri iscritti alla scuola devono provvedere a fornire a ognuno di essi coperte, lenzuola, biancheria, sapone, oltre ad almeno 10 chilogrammi di viveri, possibilmente olio, grassi, farina, fagioli, ecc.» affin  sia garantita la «possibilit  di condurre una vita non eccessivamente sacrificata durante il corso», FIG, APC, Fondo Mosca, mf 350, 678, Pacco 44 I, 1, 10 marzo 1945.

<sup>62</sup> M. Spinella, *Scuole e corsi di partito: sviluppo e prospettive*, in «Rinascita», n. 11, novembre 1952, p. 632.

<sup>63</sup> Un incuriosito giornalista del «Mondo», autore nel 1949 di un breve reportage sulla scuola di Frattocchie, descrive di ritrovarsi inaspettatamente «preso [...] tra i comunisti a valle e gli ecclesiastici a monte, tra inferno e paradiso, o, per meglio dire, tra due paradisi, uno in cielo e l'altro in terra», G. Granata, *La rivoluzione a scuola*, in «Il Mondo», 9 luglio 1949, p. 5. Nel febbraio '52 un dispaccio del prefetto di Roma Antonucci riferisce al Ministero dell'Interno che «dalle formazioni politiche di sinistra e dalle organizzazioni ausiliarie e sindacali ad esse aderenti viene di frequente prescelta la zona dei Castelli Romani – per le garanzie di riserbo che essa pu  offrire – quale sede per lo svolgimento di convegni [...] e di corsi di istruzione e perfezionamento per dirigenti ed attivisti»; ad Ariccia, Genzano, Grottaferrata, infatti, vengono aperte, in questi stessi anni, anche le scuole della Cgil, dell'Udi e dell'Inca: ACS, AOGAS, Ministero dell'Interno, Gabinetto, archivio generale, 161 P 3 69, Partito comunista italiano, Scuola di cultura comunista, Roma (1944-1966), *Attivit  del Pci. Scuole per dirigenti ed attivisti. Prefettura di Roma*, 20 febbraio 1952.

La Scuola centrale quadri di Frattocchie, intitolata ad Andrej Zdanov, avvia la sua attività organizzando corsi semestrali rivolti ad allievi selezionati «sulla base delle biografie dei militanti, delle segnalazioni dei Segretari di Federazione e di quelli regionali». <sup>64</sup> Nell'immediato dopoguerra, peraltro, la situazione caotica nell'apparato organizzativo del Pci si riflette ampiamente anche in campo educativo: nell'agosto del 1945, infatti, la Direzione del Pci del Nord Italia avvia a Milano una scuola di partito per i quadri del Settentrione, in grado di operare parallelamente alla scuola romana. <sup>65</sup> Tra il 1946 e il '48, tuttavia, il sistema formativo del Pci viene sottoposto a una prima organica razionalizzazione interna. Se in un primo momento il coordinatore delle scuole di partito, Armando Fedeli, sembra prediligere il mantenimento, ed eventualmente l'allargamento, di una scuola centrale «di grande mole» a Milano, <sup>66</sup> si opterà, all'inizio del '47, per una diversificazione tra formazione maschile e femminile. La struttura educativa romana, dunque, rimane in attività come scuola centrale del Pci, prevalentemente destinata alla formazione di quadri maschili (sebbene l'impegno dei dirigenti della Sezione quadri sia quello di organizzarvi corsi “misti”, maschili e femminili). La scuola di Milano viene, invece, tramutata in scuola regionale lombarda, mentre viene istituito un apposito percorso formativo per le donne comuniste. Nel 1947, infatti, è programmato a Reggio Emilia il primo corso nazionale femminile, tenuto nei locali della Federazione provvisoriamente allestiti a convitto. L'anno successivo la scuola femminile sarà trasferita a Milano, in piazzale Libia, presso la «grande villa a due piani, con un modesto giardino attorno» <sup>67</sup> in cui ha già trovato sede la scuola quadri regionale; nel 1950, infine, verrà individuata una destinazione definitiva e l'Istituto femminile, intitolato ad Anita Garibaldi, sarà trasferito in un villino sul lago di Como, a Faggeto Lario. <sup>68</sup>

La rete di scuole centrali viene completata nel gennaio '49 con l'inaugurazione di una terza struttura nazionale: l'Istituto di studi “Anselmo Marabini” di Bologna. La

<sup>64</sup> M. Spinella, *La Scuola Centrale del Partito*, in «Rinascita», n. 8, 1948, p. 324.

<sup>65</sup> Sull'attività della scuola centrale quadri di Milano cfr. in particolare FIG, APC, Fondo Mosca, Pacco 44, II, mf 350 e ibid., Pacco 44, III, mf 351. Su un corso per le donne comuniste del Nord Italia cfr. anche il testo propagandistico di Marina Sereni, *Una scuola*, Roma, l'Unità, 1945.

<sup>66</sup> FIG, APC, Fondo Mosca, Pacco 34, I, mf 292, *Riunione per le scuole del nord*, 1946

<sup>67</sup> M. Mafai, *Botteghe Oscure, addio*, cit., p. 65. Cfr. inoltre la testimonianza di T. Vergalli, *Storie di una staffetta partigiana*, Roma, Editori Riuniti, 2004, pp. 238-240.

<sup>68</sup> Sull'organizzazione dei primi corsi nazionali femminili cfr. FIG, APC, Fondo Mosca, Pacco 44, I, mf 351; si veda inoltre la testimonianza autobiografica inedita di un'allieva al primo corso femminile di Reggio Emilia, Tilde Bonavoglia, *Gavetta rossa*, gentilmente concessa in consultazione dai famigliari ed eredi Andrea Bonavoglia e Marco Del Bufalo, che ringrazio. Sulla Scuola centrale femminile “A. Garibaldi” cfr. l'opuscolo *Scuola centrale femminile Pci Anita Garibaldi. Faggeto Lario*, Milano, SAME, 1955. Per una panoramica generale sulla formazione politica femminile nel Pci cfr. T. Noce, *Nella città degli uomini. Donne e pratica della politica a Livorno fra guerra e ricostruzione*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2004, pp. 162-178; S. Lunadei, L. Motti, *A scuola di politica: luoghi e modi della formazione delle donne della Dc e del Pci*, in «Genesis», V, n. 2, 2006.

scuola, situata nel centro della città, in via de' Butteri, è inaugurata da Togliatti il 16 gennaio e, secondo il suo regolamento interno, si propone di organizzare «corsi formativi per quadri comunisti al livello di tutte le istanze del partito» e di rappresentare «un centro di studio, di dibattito e di diffusione dei principi della concezione marxista». <sup>69</sup> L'Istituto "Marabini" viene organizzato come scuola centrale maschile, alleggerendo soprattutto la mole di lavoro concentrata sull'istituto romano, benché all'interno della sua struttura sia ospitata anche una scuola provinciale "mista", con un proprio distinto organico di insegnanti e con un bacino di utenza che si rivolge più in generale all'intera area emiliano-romagnola.

Con il perfezionamento della rete educativa di partito la scuola di Roma si vede attribuita una funzione di «aggiornamento dei problemi fondamentali teorici e politici», indirizzando i suoi corsi ai quadri maggiormente qualificati o che già hanno potuto frequentare una scuola di partito locale. Gli istituti di Bologna e di Faggeto Lario assumono, invece, un «carattere più formativo», rivolgendosi, secondo le indicazioni dei dirigenti comunisti, a «quadri provinciali leggermente inferiori e più bisognosi di studio e di sapere». <sup>70</sup> All'inizio del '49, dunque, entra pienamente in funzione un percorso di formazione politico-professionale, che giunge a formalizzarsi in un preciso *curriculum* di studi: al vertice la Scuola centrale quadri "Andrej Zdanov", il centro superiore di formazione politica; in una funzione ausiliaria, le altre due scuole centrali di Bologna e di Faggeto Lario. Alla base di questo percorso coordinato di educazione comunista – che è il risultato, soprattutto, del lavoro di direzione di Edoardo D'Onofrio alla Sezione quadri del Pci – si devono collocare le scuole regionali e provinciali.

Del resto, il rafforzamento della "politica dei quadri" avviato da Pietro Secchia vede in D'Onofrio il suo principale interprete sul terreno della formazione politica. Se il biennio 1947-48 rappresenta un momento discriminante per la ridefinizione della linea politica e organizzativa del Pci, anche la strategia educativa del partito conosce un'estensione quantitativa senza precedenti. «Noi abbiamo bisogno di favorire la formazione e l'educazione di migliaia di quadri ogni anno», ammonisce Secchia dalla tribuna del VI congresso del Pci. <sup>71</sup> Sarà proprio D'Onofrio a elaborare, nel dicembre '48, un dettagliato piano organizzativo per il consolidamento dell'attività educativa che, accanto al rafforzamento delle tre strutture formative centrali, vede una riconsiderazione

---

<sup>69</sup> FIGER, APCBO, AIM, b. 1, f. 2, *Bozza di regolamento della scuola di partito A. Marabini*. Per un reportage fotografico sulla scuola bolognese si veda G. Lotto, *Gli allievi ufficiali del Partito comunista italiano*, in «l'Illustrazione italiana», 12 novembre 1950, fotografie di Costantino Della Casa.

<sup>70</sup> *VII Congresso nazionale del Partito comunista italiano. Relazioni*, cit., p. 76.

<sup>71</sup> P. Secchia, *Più forti i quadri migliore l'organizzazione*, cit., p. 18.

dei criteri di reclutamento degli allievi, una nuova pianificazione dei corsi, l'assunzione di nuovi insegnanti, un più preciso coordinamento tra le diverse scuole di partito. «Il primario obiettivo», sostiene D'Onofrio, «dovrebbe essere quello di far passare dalle Scuole centrali tutti i membri della Segreteria di ogni Federazione». Attraverso corsi di 3 o di 6 mesi, dunque, si sarebbero formati in un anno «dai 400 ai 500 compagni».<sup>72</sup>

Benché non siano disponibili statistiche affidabili sulla partecipazione ai corsi nazionali per l'intero periodo 1944-1956, è comunque constatabile un incremento di allievi nella fase successiva al 1948. Secondo il piano di D'Onofrio nel periodo incluso tra il 1944 e il VI congresso del Pci (gennaio '48) i quadri formati nelle scuole centrali sarebbero stati 512 (di cui 161 donne e 351 uomini).<sup>73</sup> Nei cinque anni compresi tra il VII e l'VIII congresso (aprile '51 – dicembre '56) gli allievi dei corsi nazionali sono censiti in 648 (di cui 520 uomini e 128 donne); tuttavia, a questi devono essere aggiunti altri 1.814 allievi (di cui 706 donne) che hanno frequentato i corsi regionali e provinciali ospitati dalle tre scuole di Roma, Bologna e Faggeto Lario.<sup>74</sup>

La struttura educativa del Pci, si è osservato, si completa con le scuole regionali e provinciali, spesso accolte dalle sezioni o allestite nei locali delle federazioni. Questa tipologia di corsi, tuttavia, riesce a coinvolgere soltanto le aree del paese in cui più forte è l'organizzazione comunista e non sempre giunge ad affermarsi come un'esperienza continuativa e stabile. L'allestimento di veri e propri corsi collegiali, provinciali e regionali, benché fortemente incoraggiato dai dirigenti della Sezione quadri,<sup>75</sup> viene perlopiù lasciato al volontarismo e alle possibilità finanziarie delle singole organizzazioni locali. Trascurabile, ad esempio, è l'apporto offerto a questa attività nei corsi regionali organizzati in Piemonte, Liguria, Veneto; più incisiva appare l'attività delle scuole regionali di Lombardia, Toscana e nella sezione dedicata alla formazione provinciale dell'Istituto "Marabini" di Bologna.<sup>76</sup>

---

<sup>72</sup> FIG, APC, Fondo Mosca, mf 292, 471, Pacco 34 I, *Necessità di adeguare la politica della Commissione centrale quadri. Rapporto D'Onofrio*, 31 dicembre 1948, cit.

<sup>73</sup> Ibid. Cfr. *VII Congresso nazionale del Partito comunista italiano. Relazioni*, cit., p. 72, in cui si citano 1.103 allievi formati alle scuole centrali dal 1945 al 1951; si veda inoltre C. Ghini, *Gli iscritti al partito e alla Fgci*, in M. Ilardi, A. Accornero (a cura di), *Il Partito comunista italiano*, cit., pp. 248-249.

<sup>74</sup> *VIII Congresso nazionale del Partito comunista italiano. Documenti per i delegati. Forza e attività del Partito*, cit., pp. 54-55.

<sup>75</sup> Si veda, ad esempio, il rapporto di Edoardo D'Onofrio del dicembre 1948, *La politica dei quadri intermedi attraverso le scuole regionali, provinciali e sezionali*, in FIG, Archivio Edoardo D'Onofrio [d'ora in poi AD], b. 3662, f. 182, 23 dicembre 1948, in cui si auspica un miglior collegamento tra la Sezione centrale scuole e i dirigenti locali incaricati del lavoro di formazione politica al fine di migliorare «l'unità ideologica del Partito»; D'Onofrio propone anche la creazione di corsi sindacali locali e una maggiore estensione dell'attività formativa rivolta alle donne comuniste.

<sup>76</sup> Tra il 1951 e il 1956 sono rilevati, in totale, 1.695 allievi nei corsi collegiali tenuti nelle scuole regionali di Lombardia, Piemonte, Liguria, Veneto, Emilia, Toscana, 8.313 allievi nei corsi provinciali, 1.602 allievi nei



### 1.1.5 «Compagno fra compagni». Gli insegnanti nelle prime scuole di partito

In questi primi anni “costituenti” la questione della selezione degli insegnanti per le scuole comuniste viene ad assumere un fondamentale rilievo didattico. Per comprendere l'importanza assegnata dai dirigenti comunisti a queste peculiari figure di educatori politici non possono essere più efficaci le parole di un accorato appello della Federazione milanese sulla necessità «di trovare numerosi compagni che sentano veramente la bellezza del compito di insegnare, che sentano il dovere di trasmettere il loro sapere a coloro che ancora non hanno avuto la possibilità di coltivarsi e di migliorarsi». <sup>77</sup> Si scorge, soprattutto nell'immediato dopoguerra, un afflato evangelizzatore rivolto alle masse dei militanti, in cui l'insegnante è visto come il divulgatore di una dottrina, destinato, quasi, a una missione “catechistica”. Come si legge in una circolare della Commissione centrale quadri del 1946, «bisogna accertarsi che gli insegnanti abbiano non solo una sufficiente capacità comunicativa e adottino un buon metodo espositivo, ma che essi stessi studino, si preparino preventivamente e posseggano effettivamente la materia che insegnano [...]. In nessun caso», prosegue il testo, «bisogna utilizzare per l'insegnamento compagni che non presentino tutte le garanzie e che, per le loro scarse capacità, non riescono a suscitare un sufficiente interessamento negli allievi». <sup>78</sup>

Soprattutto nei corsi residenziali di lunga durata il ruolo dell'insegnante comunista assume una centralità che trascende la mera attività didattica di tipo “frontale”: esso, infatti, acquisisce necessariamente funzioni morali ed etiche. L'insegnante, per meglio dire, deve rappresentare un modello per la comunità degli allievi, un punto di riferimento, un'autentica guida ideale:

Egli deve essere non il professore nel senso comune della parola, ma il compagno fra compagni stimato e rispettato per le sue capacità per il suo comportamento sia nella vita di Partito che in quella privata. Sotto tutti gli aspetti deve essere l'esempio verso il quale tutti gli allievi debbono fare lo sforzo di modellarsi. <sup>79</sup>

---

corsi sindacali, 10.604 militanti reclutati nei corsi sezionali, nei cicli di lezioni settimanali e serali, 265.269 militanti coinvolti nei *Brevi corsi*, *VIII Congresso nazionale del Partito comunista italiano. Documenti per i delegati. Forza e attività del Partito*, cit., pp. 56-57.

<sup>77</sup> ISEC, PCMI, b.108, f.1, *Nuovo impulso alle “scuole di partito”*.

<sup>78</sup> Ibid., *Scuole di partito. Alla federazione prov. comunista. Commissione quadri Milano. Circolare della Commissione centrale quadri*, 28 dicembre 1946.

<sup>79</sup> FIG, APC, Fondo Mosca, mf 292, Pacco 34 I, *Norme per il funzionamento dei corsi*, documento senza data ma elaborato probabilmente tra la fine del 1944 e l'inizio del '45.

Nei corsi organizzati nell'immediato dopoguerra il ruolo di insegnante è provvisoriamente rivestito dagli stessi dirigenti del Pci. Nel 1945, ad esempio, alla scuola romana insegnano Armando Fedeli (che è direttore responsabile del corso), Lucio Lombardo Radice, Aladino Burza, Emilio Jacobelli e collaborano altri dirigenti come Celeste Negarville, Antonio Roasio, Ruggero Grieco, Giancarlo Pajetta, Giacomo Pellegrini, Celso Ghini, Umberto Massola, Rita Montagnana, Egle Gualdi, Velio Spano, Antonio Cicalini, Francesco Leone, Pietro Grifone, Enrico Minio:<sup>80</sup> si tratta, in gran parte, di quadri e funzionari impiegati nell'apparato della Direzione del Pci dell'Italia liberata, la cui attività di insegnamento non può essere abituale o continuativa.

Quando finalmente l'organizzazione delle scuole di partito viene definita e si centralizza in uno specifico gruppo di lavoro, si afferma anche un diverso orientamento nel reclutamento degli insegnanti, volto all'impiego di un personale esclusivamente, o principalmente, dedito al lavoro didattico. Da quel momento l'utilizzo dei dirigenti occupati in altre funzioni di partito deve rappresentare soltanto uno strumento accessorio o straordinario, affiancato a una regolare attività scolastica tenuta da insegnanti comunisti di professione. Come osserva Armando Fedeli – in risposta al dirigente del Pci milanese Alessandro Vaia che in una riunione per la scuola del Nord Italia aveva proposto di reclutare come insegnanti «qualche segretario di Federazione, che è di non molta buona salute» – c'è una «tendenza sbagliata che è diventata un'abitudine, ma deve finire, cioè quella di inviare come insegnanti compagni malati o che non servono per altri lavori. Questo deve finire: il nostro insegnante deve essere completo, deve essere un compagno in grado di dirigere una Federazione». Inoltre, precisa Fedeli, «ci sono troppi insegnanti che considerano la nostra scuola come la scuoletta borghese, e vengono a fare i professoroni. Programmi che stanno in aria, che trattano problemi di alta teoria, mentre occorre che l'insegnamento sia adattato al livello degli allievi. È necessario perciò creare anche quadri dirigenti di scuola».<sup>81</sup>

Tra il 1946 e il '48, dunque, viene a definirsi anche l'organigramma degli insegnanti comunisti e dei direttori delle scuole centrali. Se si osservano i dati biografici di questi istruttori politici è possibile notare come il corpo docente sia il risultato della combinazione tra quadri di partito formati nelle scuole sovietiche, con un lungo

---

<sup>80</sup> Cfr. FIG, APC, Fondo Mosca, mf 350, 678, Pacco 44 I, 24, *Scuola centrale quadri I° corso (dal 1° gennaio al 31 marzo '45 Roma)*; FIG, APC, Fondo Mosca, mf 292, Pacco 34 I, *Scuole di partito in attività al 1° giugno 1945*. Si noti che la maggior parte dei dirigenti elencati (Fedeli, Roasio, Pajetta, Pellegrini, Ghini, Montagnana, Gualdi, Cicalini, Leone) hanno avuto negli anni '20 e '30 esperienze formative nelle scuole sovietiche di Pietrogrado e Mosca, cfr. F. Lussana, *In Russia prima del Gulag*, cit., ad indicem.

<sup>81</sup> FIG, APC, Fondo Mosca, mf 292, 471, Pacco 34 I, *Riunione per le scuole del Nord*, 1946; le sottolineature sono nel testo originale (così anche nei documenti successivi).

percorso di militanza nel periodo clandestino, e giovani intellettuali cresciuti nell'Italia fascista, avvicinati al marxismo durante gli studi universitari o in seguito all'esperienza resistenziale.

Si prenda il personale della scuola centrale di Bologna. Nel 1951 risulta composto dal direttore, Mario Spinella, e da altri tre insegnanti: Armando Gigli, Ennio Villone, Vincenzo Vitello. Gigli, livornese, nato nel 1903, appartiene in pieno alla generazione dei fondatori del Pcd'i: di famiglia proletaria, parrucchiere, cameriere, meccanico, dopo l'uccisione del padre e dello zio da parte degli squadristi diviene attivo nell'emigrazione antifascista e, a cavallo tra gli anni '20 e '30, frequenta la Scuola leninista di Mosca. Inviato dal partito in Italia a svolgere attività antifascista, Gigli viene arrestato nel 1936; liberato alla caduta del regime, prenderà parte alla Resistenza livornese.<sup>82</sup> La sua è una formazione cospirativa, fortemente segnata dai lunghi anni di clandestinità, dall'esperienza sovietica, da un modello di militanza contraddistinto da spirito di sacrificio, disciplina, controllo sulla vita personale. Molto diversa, invece, è l'esperienza del direttore della scuola, Mario Spinella. Nato nel 1918 a Varese, in una famiglia della piccola borghesia cittadina che gli impartisce un'educazione di tipo fascista, si accosta gradualmente all'antifascismo frequentando i corsi universitari alla Scuola Normale Superiore di Pisa: vicino agli ambienti liberal-socialisti, conosce Mario Alicata, Pietro Ingrao, Antonello Trombadori, Alessandro Natta, Girolamo Sotgiu.<sup>83</sup> Inviato al fronte russo con l'Armir, Spinella matura la sua adesione al marxismo durante i mesi di guerra e, rientrato in Italia, diviene attivista del Pci partecipando alla Resistenza. Tra i fondatori della rivista fiorentina *Società* (assieme a Ranuccio Bianchi Bandinelli, Romano Bilenchi, Cesare Luporini, Igor Markevich, Maria Bianca Gallinaro, Marta Chiesi, Raffaele De Grada, Gianfranco Corsini), diviene funzionario della Commissione centrale Stampa e propaganda e capo-redattore del settimanale *Vie Nuove*. Spinella è infine chiamato a dirigere la scuola centrale di Bologna, al momento della sua apertura, dopo un anno di esperienza di insegnamento trascorso alla Scuola centrale "A. Zdanov".<sup>84</sup> Un tipico «tipo da "partito nuovo"» per dirla con Teresa Noce.<sup>85</sup>

---

<sup>82</sup> Cfr. la nota biografica nell'articolo celebrativo firmato A. Lisa, *Armando Gigli*, in «Unità», edizione clandestina, n. 1, 1938; *Gigli Armando*, in *Enciclopedia dell'antifascismo e della Resistenza*, vol. II, Milano, La Pietra, 1971, p. 564.

<sup>83</sup> Sulla formazione intellettuale di Spinella si veda la sua relazione in F. Frassati (a cura di), *Il contributo dell'Università di Pisa e della Scuola normale superiore alla lotta antifascista ed alla guerra di Liberazione. Atti del convegno 24-25 aprile 1985*, Pisa, Giardini, 1989. Sul clima politico, in questi anni, alla Normale di Pisa cfr. anche P. Turi, *L'ultimo segretario. Vita e carriera di Alessandro Natta*, Padova, Cedam, 1996, pp. 29-66.

<sup>84</sup> Per le note biografiche cfr. M. Boarelli, *La fabbrica del passato*, cit., p. 46; N. Ajello, *Intellettuali e Pci*, cit., ad *indicem*; si veda inoltre la sua autobiografia in FIGER, APCBO, Commissione quadri, *Autobiografie dei militanti comunisti, Spinella Mario*, 1201.

<sup>85</sup> T. Noce, *Rivoluzionaria professionale*, cit., p. 359.

Gigli e Spinella rappresentano due generazioni di militanza comunista, due diversi modelli di formazione politica che nel dopoguerra si fondono nel progetto togliattiano del partito di massa. Come si vedrà la stessa impostazione didattica delle scuole di partito risentirà ampiamente delle diverse esperienze e provenienze culturali degli insegnanti: da una parte il retaggio cominternista delle scuole sovietiche e un approccio “cospirativo” nel rapporto quadro-partito, dall’altra le esperienze culturali di un’intellettualità organica di formazione storicistica e nazionale.

Un rapido sguardo alle altre scuole centrali permette di confermare una simile composizione sociale e generazionale. Nel 1946 il corpo insegnante della scuola femminile di Milano è composto da Silvio Di Giovanni, Renato Giachetti (entrambi ex allievi della Scuola leninista di Mosca) e dal più giovane Giuseppe Banchieri, proveniente da una famiglia di antifascisti veneti.<sup>86</sup> Al momento del trasferimento nella nuova struttura di Faggeto Lario, tuttavia, Giuseppina “Pina” Re viene chiamata a svolgere il ruolo di direttrice: Pina Re è nata nel 1913 in una famiglia di fede socialista dell’Oltrepò Pavese, è stata commessa nei Grandi Magazzini e in una drogheria a Milano, e si è avvicinata al Pci attraverso la lotta di Resistenza nei Gruppi di difesa della donna.<sup>87</sup> La sua è una formazione culturale tutta interna al “partito nuovo”, mediata dal lavoro nelle commissioni femminili del partito e del sindacato. La direttrice è affiancata da Teresa Musci, Vittoria Giunti (entrambe intellettuali, già insegnanti, rispettivamente, di filosofia e matematica, giunte al Pci in seguito alla lotta partigiana) e, infine, da un ex allievo della Scuola leninista, Ezio Misuri: «si può dire che egli rappresenti la continuità tra la più

---

<sup>86</sup> L’elenco degli insegnanti è in FIG, APC, Fondo Mosca, mf 351, Pacco 44 III, *Scuola centrale quadri III° Corso dal 1° luglio al 9 novembre '46 Milano*. Silvio Di Giovanni, nato nel 1893 in provincia dell’Aquila, emigra in Canada lavorando come bracciante e operaio; tornato in Italia si iscrive al Pcd’i e nel 1926 è inviato a Mosca alla Scuola leninista: rimane in Urss come insegnante e dirigente dei collettivi italiani nelle scuole di partito sovietiche. Negli anni ’30 è inviato nella comunità italiana di Kerč, in Crimea, come maestro della scuola per bambini e “ispettore” per conto del Partito bolscevico, cfr. E. Dundovich, F. Gori, E. Guercetti (a cura di), *Gulag. Storia e memoria*, Milano, Feltrinelli, 2004, p. 197; *È morto il compagno Di Giovanni*, in «l’Unità», 5 agosto 1969. Renato Giachetti è nato a Sesto Fiorentino nel 1903, operaio, militante socialista, partecipa alla fondazione del Pcd’i; frequenta la Scuola leninista negli anni 1928-29, diviene funzionario dell’apparato centrale del Pci in Francia e compie diversi viaggi clandestini in Italia per organizzare l’attività cospirativa. Arrestato nel 1932, prenderà parte alla guerra di liberazione come ispettore delle Brigate Garibaldi; perderà la compagna e la figlia nel campo di concentramento di Ravensbrück, cfr. *Giachetti Renato*, in *Enciclopedia dell’antifascismo e della Resistenza*, vol. VI, Milano, Bergamo, La Pietra, Walk Over, 1989, p. 549. Giuseppe Banchieri è nato a Feltre nel 1915; emigra con la famiglia in Francia, dove negli anni ’30 entra nei gruppi giovanili comunisti; viene arrestato in Italia per l’attività sovversiva e, dopo la liberazione nell’agosto ’43, partecipa alla resistenza in Veneto, cfr. *Banchieri Giuseppe*, in *Enciclopedia dell’antifascismo e della Resistenza*, vol. I, Milano, La Pietra, 1968; anche un fratello più giovane di Giuseppe, Piergiorgio “Nino” Banchieri, collaborerà negli anni ’50 con le scuole di partito, cfr. A. Lotto (a cura di), *Una famiglia di antifascisti: i Banchieri*, Belluno, Isbrec, Cluep, 2006.

<sup>87</sup> Eletta nel 1948 alla Camera dei deputati, è tra le prime donne a entrare nel Parlamento italiano, per un profilo biografico cfr. D. Migliucci, *La politica come vita. Storia di Giuseppina Re, “deputato” al Parlamento italiano (1913-2007)*, Milano, Unicopli, 2012.

vecchia tradizione comunista e i compagni più giovani», riporta efficacemente Emilio Tadini in un articolo per *Vie Nuove* sulla scuola femminile.<sup>88</sup>

La Scuola di Frattocchie non sembra disporre immediatamente di uno stabile organico di insegnanti; tuttavia, in seguito alla riorganizzazione della scuola milanese e dell'istituto femminile, Renato Giachetti è chiamato a dirigere l'istituto "A. Zdanov". La scuola romana, d'altra parte, ancor più delle altre scuole, può avvalersi dell'attiva e costante collaborazione dei dirigenti nazionali del Pci, dei parlamentari o dei dirigenti sindacali: al corso per quadri federali del 1947-48, ad esempio, tengono lezioni alla scuola, oltre agli insegnanti Giachetti, Spinella, Burza, Ragazzi, Mura, anche dirigenti come Robotti, Secchia, Roasio, Berlinguer, Lama.<sup>89</sup>

Occorre considerare, inoltre, che in tutte le scuole centrali di partito vengono ben presto immessi giovani collaboratori, in qualità di "ripetitori", "istruttori", "assistenti", con il compito di coadiuvare il lavoro degli insegnanti e di aiutare direttamente i singoli allievi nello studio. È il caso, ad esempio, di Miriam Mafai, istruttrice alla scuola femminile nel 1949-50,<sup>90</sup> o di Luciano Gruppi, giovane intellettuale torinese, partigiano, funzionario di partito:<sup>91</sup> negli anni '60 e '70 Gruppi sarà tra i principali organizzatori delle scuole comuniste, ma la sua esperienza educativa inizia con le collaborazioni nel dopoguerra ai corsi della scuola milanese. E ancora, accanto a queste figure intermedie tra insegnanti e allievi, i corsi di formazione ricorrono sovente alla collaborazione di insegnanti di italiano, ma anche di geografia, di scienze, di esperti in materia di igiene o di alimentazione.

La professionalizzazione degli insegnanti comunisti, dunque, è accompagnata da un graduale allargamento dell'orizzonte formativo delle scuole in grado di soffermarsi più ampiamente sulla cultura generale dell'allievo.

---

<sup>88</sup> E. Tadini, *Storie di donne che vanno ancora a scuola*, in «Vie Nuove», a. IX, n. 22, 1954, p. 12; Ezio Misuri è nato a Fiesole nel 1902, tipografo, attivo nei gruppi giovanili socialisti, aderisce al Pcd'i svolgendo compiti organizzativi in esilio, tra Francia e Urss; volontario nella guerra di Spagna, partecipa alla resistenza francese: rimarrà in Francia, nel dopoguerra, nell'organizzazione sindacale della Cgt fino al 1950, cfr. *Misuri Ezio*, in *Enciclopedia dell'antifascismo e della Resistenza*, vol. III, Milano, La Pietra, 1976, p. 749.

<sup>89</sup> FIG, APC, Fondo Mosca, mf 350, Pacco 44 II, *Scuola centrale quadri. III Corso per C.F.*

<sup>90</sup> M. Mafai, *Botteghe Oscure*, addio, cit., pp. 65-72.

<sup>91</sup> Per una testimonianza autobiografica di Luciano Gruppi, su cui si tornerà più avanti, si veda il testo *Testimonianze di un postero*, stampato in proprio, gentilmente concesso in consultazione da Marco Del Bufalo, che ringrazio.

## 1.2 Una lunga transizione: 1953-1960

### 1.2.1 «Quadri. Quantità e qualità»

Il sistema formativo imperniato sulle tre scuole centrali rimane pressoché intatto fino alla crisi interna del Pci del 1956. Anzi, tra il 1953 e il '55 l'apparato educativo conosce un ulteriore rafforzamento in seguito agli importanti lavori di ampliamento e di sostanziale ricostruzione della scuola di Frattocchie. Si tratta di un processo che si rispecchia nel perfezionamento e arricchimento dei programmi di studio delle scuole centrali e nell'impiego di un personale docente sempre più qualificato. Come verrà esposto nei capitoli successivi, infatti, emerge nella prima metà degli anni '50 una progressiva evoluzione nei metodi di insegnamento che – accanto al graduale mutamento nella struttura del partito – rappresenta un tentativo di adattamento di fronte a un'incrinatura delle tradizionali impostazioni organizzative.

Del resto, i radicali, benché ancora sotterranei, processi di trasformazione sociale e culturale del paese intervengono nella cultura di massa degli italiani intaccando anche quei soggetti collettivi e quegli elementi simbolici su cui nel dopoguerra si era fondata l'identità del partito: i «nuovi “modi di essere” degli italiani»<sup>92</sup> e le profonde modificazioni nella composizione della classe operaia si rifletteranno sul terreno delle iscrizioni e della partecipazione attiva alla vita di partito, lasciando emergere, oltre che incertezze in campo culturale, debolezze e fragilità nello stesso corpo organizzativo.

È stato da più parti è stato osservato come il Pci colga in ritardo la portata delle grandi trasformazioni economiche e culturali in atto nel paese,<sup>93</sup> sebbene i segnali di un latente disagio verso la tradizionale lettura della società italiana si possano intravedere già agli inizi degli anni '50. Nell'aprile del 1951, dopo il VII congresso del Pci, la politica culturale del partito subisce un significativo cambio di rotta con la sostituzione di Emilio Sereni, in favore di Carlo Salinari, alla direzione della Commissione culturale. La fase dell'«intransigenza zdanoviana» e dell'«inflessibilità burocratica»<sup>94</sup> nel lavoro verso gli

---

<sup>92</sup> G. Crainz, *Storia del miracolo italiano. Culture, identità, trasformazioni fra anni cinquanta e sessanta*, Venezia, Donzelli, 2005, pp. 34-35; sulle trasformazioni culturali indotte dal miracolo economico cfr. A. Lepre, *Storia della prima Repubblica. L'Italia dal 1942 al 1992*, Bologna, il Mulino, 1993, pp. 183-188.

<sup>93</sup> Oltre al citato G. Crainz, *Storia del miracolo italiano*, cit., pp. 41-43, si veda anche S. Colarizi, *I partiti politici di fronte al cambiamento del costume*, in A. Cardini (a cura di), *Il miracolo economico italiano (1958-1963)*, Bologna, Il Mulino, 2006, pp. 234-242; E. Taviani, *Il Pci nella società dei consumi*, in R. Gualtieri (a cura di), *Il Pci nell'Italia repubblicana. 1943-1991*, Roma, Carocci, 2001, pp. 289-293.

<sup>94</sup> N. Ajello, *Intellettuale e Pci*, cit., pp. 294-295.

intellettuali sembra così mutare segno, in direzione di un approccio meno dogmatico e più “nazionale”, fatto proprio da una generazione nuova di dirigenti comunisti, giunti al Pci in seguito all’esperienza resistenziale.<sup>95</sup>

Anche nel campo della politica dei quadri e della loro educazione nei primi anni ’50 si fa progressivamente strada una nuova sensibilità, più attenta allo sviluppo individuale del singolo quadro e a una sua più ampia formazione culturale. I nuovi orientamenti sembrano voler correggere proprio il tradizionale indirizzo organizzativistico, tutto incentrato sull’attivismo e sullo sviluppo quantitativo degli apparati. Finanche l’evoluzione della politica sovietica, in seguito alla morte di Stalin, diventa occasione per ridiscutere i criteri di reclutamento e di inquadramento dei dirigenti locali. Tematiche come il disgelo, la direzione collegiale, il superamento del monolitismo, infatti, entrano gradualmente nel dibattito interno sin dal novembre 1953 quando Edoardo D’Onofrio, su *Rinascita*, recependo gli indirizzi di rinnovamento che Togliatti avrebbe avviato nei mesi successivi, apre una discussione sui metodi di direzione «troppo rigidi» e «troppo personali» all’interno delle organizzazioni comuniste e sulla necessità di una maggiore «circolazione delle idee» e di libertà di dibattito.<sup>96</sup> La critica è mossa soprattutto ai vigenti indirizzi organizzativi, alla priorità costantemente posta sull’efficientismo dell’organizzazione, al verticismo burocratico impiegato nella politica dei quadri: tutte questioni che porteranno all’esautoramento, nel 1954, di Pietro Secchia e all’avvicendamento nelle direzioni federali di elementi nuovi, culturalmente più aperti.<sup>97</sup>

«Oggi abbiamo una tale quantità di quadri», scrive nel ’53 D’Onofrio in una serie di appunti manoscritti, che occorre «migliorare la qualità [...]». Dobbiamo stare attenti a non fare della organizzazione per la organizzazione; il responsabile della Sezione quadri e scuole si spinge, nelle sue annotazioni private, a stigmatizzare il «satrapismo degli uomini che dirigono [...] che non si possono toccare e criticare».<sup>98</sup> Ma già nel

---

<sup>95</sup> Cfr. A. Vittoria, *Togliatti e gli intellettuali*, cit., pp. 32-45; cfr. anche la testimonianza di C. Salinari, *La svolta nella politica culturale del Partito comunista*, in id. *Tra politica e cultura*, Milano, Teti, 1980, pp. 75-82. Sul rinnovamento degli incarichi politici tra ’50 e ’51 in un’ottica internazionale cfr. S. Pons, *Il fattore internazionale nella “leadership” di Togliatti (1944-1964)*, in «Ricerche di storia politica», n. 3, 2002, pp. 408-410. Sulle generazioni politiche nel contesto italiano cfr. A. Cavalli, *Rapporto tra le generazioni: conflitto autonomia, dipendenza*, in M. Dogliani, S. Scamuzzi (a cura di), *L’Italia dopo il 1961. La grande trasformazione*, Bologna, il Mulino, 2015, pp. 269-280. Sul concetto di generazione politica cfr. K. Mannheim, *Essays on the Sociology of Knowledge*, London, Routledge and Kegan Paul Ltd, 1952, pp. 276-320.

<sup>96</sup> E. D’Onofrio, *Il problema della direzione collegiale nel Pci*, in «Rinascita», novembre 1953; cfr. G. Gozzini, R. Martinelli, *Storia del Partito comunista italiano*, vol. VII, cit., pp. 323-336.

<sup>97</sup> Sull’allontanamento di Secchia cfr. M. Albeltaro, *Le rivoluzioni non cadono dal cielo*, cit., pp. 133 e ss.; sui mutamenti organizzativi nel Pci cfr. C. Ghini, *Gli iscritti al partito e alla Fgci*, cit., pp. 242-252.

<sup>98</sup> FIG, AD, b. 3616, f. 38, *Linea politica del P.*, appunti manoscritti senza data, aggiunta posteriore a matita «dopo voto 7/6/1953»; si tratta, probabilmente, di appunti per discorsi e interventi. Parlerà di «satrapismo»

corso del '52, nelle esternazioni di D'Onofrio, si possono cogliere velati segnali di insofferenza verso i criteri di reclutamento dei dirigenti locali. Intervenuto a una lezione dell'Istituto "Marabini" nel marzo di quell'anno, il dirigente romano avrebbe criticato la vigente politica dei quadri condotta «alla giornata, caso per caso», denunciando in proposito «due deviazioni: a) [i quadri] non sono sufficienti...(questo non è vero, ogni Federaz. ha il numero di quadri di cui ha bisogno. Si tratta di saperli individuare, seguire, aiutare). b) non riguarda me Segretario, resp. org. ma la commissione quadri».<sup>99</sup> In una riunione a porte chiuse con gli insegnanti della scuola bolognese D'Onofrio appare ancora più esplicito nell'indicare un nuovo metodo di cura individuale sul singolo quadro, sulla sua «personalità singola», anziché esclusivamente sulla «vita collettiva» del corso: «abituare a fare da soli! Manca la iniziativa individuale, la sicurezza [...] I nostri quadri non sanno essere dei capi».<sup>100</sup>

Simili segnali di insofferenza, per giunta provenienti dallo stesso dirigente che negli anni precedenti si era meticolosamente fatto carico dell'espansione quantitativa degli apparati, si tramutano in una rinnovata attenzione pedagogica, più attenta allo sviluppo culturale e qualitativo dei singoli allievi. È ancora D'Onofrio, dunque, a interpretare la nuova fase, avviando un graduale rinnovamento nelle strutture educative del Pci. Tra il 1953 e il '55 seguirà di persona i vasti lavori di allargamento e di ammodernamento della Scuola centrale di Frattocchie, la cui realizzazione viene intesa dai dirigenti comunisti come l'occasione per aggiornare l'intera politica di reclutamento ed educazione. L'apertura del nuovo istituto centrale, inaugurato nel gennaio 1955,<sup>101</sup> verrà presentata dal dirigente romano come il segnale che «l'azione educativa politica e ideologica dei quadri comunisti è entrata in una nuova fase [...] per mirare alla formazione di quadri ancor più specializzati di questo o di quel campo del sapere comunista».<sup>102</sup> L'accento viene ora posto sulle qualità del quadro, sulle sue conoscenze culturali, sulle sue capacità di analisi critica. Accanto ai tradizionali corsi semestrali per dirigenti federali, inoltre, vengono avviati corsi di aggiornamento e di approfondimento su singole tematiche per dirigenti

---

dei dirigenti anche Togliatti nella relazione al Comitato centrale del dicembre '53, *L'aggravarsi della situazione e la lotta delle masse impongono un nuovo indirizzo economico e politico*, in «l'Unità», 8 dicembre 1953, p. 5.

<sup>99</sup> Le citazioni sono tratte dai quaderni di appunti del direttore dell'Istituto "Marabini", Mario Spinella, in Università di Pavia, Centro Manoscritti, Fondo Mario Spinella, [d'ora in avanti CM, FMS], faldone 2, cartella 13, Attività di Partito, quaderno *Direzione XII Corso. Lezione di D'Onofrio*.

<sup>100</sup> Ibid., 30/III/52. D'Onofrio. L'insistenza sullo sviluppo individuale del quadro si collega a un dibattito interno tra gli insegnanti comunisti, di cui si parlerà più avanti, a proposito dello studio individuale e dello studio collettivo e sulla necessità di un «nuovo metodo»; cfr. S. Bellassai, *La morale comunista*, cit., pp. 75-77.

<sup>101</sup> *La funzione dell'Istituto di studi comunisti nell'attività educativa del Pci*, Roma, La stampa moderna, 1955; sui lavori condotti e sulla creazione di un adeguato "ambiente educante", si veda il capitolo successivo.

<sup>102</sup> Ibid., p. 8.



qualificati che già nel passato avevano potuto frequentare i corsi delle scuole centrali.<sup>103</sup> Significativamente, la nuova scuola perde la vecchia intitolazione al sovietico Zdanov, assumendo la nuova denominazione di “Istituto di studi comunisti”.

Si viene a precisare, nello stesso tempo, la ripartizione funzionale tra i tre istituti centrali. Mentre la scuola di Faggeto Lario prosegue la sua attività rivolta alla formazione dei quadri femminili, l'Istituto “Marabini” si differenzia dal punto di vista didattico dalla nuova scuola romana e viene destinato a corsi bimestrali, particolarmente rivolti alla formazione dei dirigenti di sezione.<sup>104</sup> La transizione a una nuova fase educativa è riscontrabile anche nella politica di reclutamento e distribuzione degli insegnanti comunisti. È il momento, questo, dei giovani intellettuali, della generazione del “partito nuovo”, mentre la vecchia leva cominternista, composta dagli ex allievi delle scuole sovietiche, viene gradualmente esautorata.

L'operazione di rinnovamento è particolarmente visibile nel nuovo Istituto di studi comunisti. Alla sua direzione, infatti, è chiamato Mario Spinella (che lascia, dunque, il “Marabini” di Bologna), coadiuvato dal “veterano” Renato Giachetti, da un altro ex insegnante della scuola bolognese, Vincenzo Vitello, e da Marco Albertoni, già insegnante nelle scuole pubbliche a Treviso, ex allievo e istruttore nelle scuole di partito. Il corpo insegnanti dell'Istituto, tuttavia, è arricchito da ulteriori collaboratori e conferenzieri selezionati tra la migliore intellettualità marxista italiana: tra essi vi sono autentici “intellettuali organici” legati alla Commissione culturale del Pci o all'Istituto Gramsci di Roma, ma anche più giovani e promettenti studiosi universitari, ricercatori, scienziati. A curare i corsi di filosofia, materialismo dialettico e storico, dunque, sono coinvolti Antonio Banfi, Lucio Lombardo Radice, Lucio Colletti, Valentino Gerratana, Nedo Guerrucci. Nelle materie economiche collaborano Antonio Pesenti, Duccio Tabet, Bruno Trentin. E ancora, Paolo Alatri, Roberto Battaglia, Giorgio Candeloro, Gastone Manacorda, Salvatore Francesco Romano, Gastone Bollino, Luciano Cafagna, Alberto Caracciolo, Antonio Guerrini contribuiscono alla didattica delle materie storiche. Infine, per gli argomenti di «storia e critica della scienza», collaborano Massimo Aloisi, Giulio Cortini, Carlo Franzinetti, Ettore Pancini, Luciano Balducci, Nora Frontali, Franco Graziosi, Franco Paparo, Tullio Seppilli, Libero Toschi.<sup>105</sup> Tutti «compagni altamente specializzati nei vari settori della cultura marxista», scriverà lo stesso direttore Spinella, «studiosi, attivi nel

---

<sup>103</sup> Istituto di studi comunisti, *Programma dei corsi di studio e dei seminari. Anno accademico 1955*, Roma, a cura del Pci, 1955, brochure informativa, in FIG, APC, Sezione Scuole di Partito, mf 428, 1955.

<sup>104</sup> Cfr. *Dalle nostre scuole e dai nostri corsi*, in «Scuola comunista», maggio 1955, n. 1, p. 30 (bollettino ciclostilato dell'Istituto di studi comunisti).

<sup>105</sup> Cfr. Istituto di studi comunisti, *Programma dei corsi di studio e dei seminari. Anno accademico 1955*, cit.

dibattito ideale, conosciuti e stimati nell'ambiente del partito, e in taluni casi, anche al di fuori di esso».<sup>106</sup>

### 1.2.2 Attorno al "terribile" '56

La crisi del 1956 coinvolge direttamente anche il settore formativo del Pci. Infatti, se un rinnovamento generale nella didattica era già stato introdotto nei due anni precedenti, soltanto dopo l'VIII congresso del partito, del dicembre '56, verrà avviato un più decisivo ripensamento pedagogico o, quantomeno, si imporrà una più netta consapevolezza nell'accentuare gli elementi di discontinuità.

Il XX congresso del Pcus e, soprattutto, la divulgazione del rapporto segreto di Chruscev, rappresenteranno un trauma per i militanti comunisti, acuito dalle fratture interne seguite ai fatti di Polonia e Ungheria.<sup>107</sup> I tentativi di riforma didattica e di rielaborazione delle politiche di organizzazione avviati in precedenza, dunque, non basteranno a limitare il disorientamento di militanti, quadri e funzionari di fronte a inquietudini e strappi provenienti dall'intero mondo comunista. Se, tuttavia, consideriamo i prodromi di un crescente disagio interno, emersi nel Pci sin dai primi anni '50, il ridimensionamento quantitativo di iscrizioni al partito successivo agli eventi del '56 può essere visto proprio come l'effetto di cambiamenti sociali profondi e di lungo periodo, e non soltanto come l'immediato esito dei più recenti avvenimenti internazionali.<sup>108</sup> Anche per questi motivi, non immediatamente compresi dal Pci, i dirigenti delle scuole faticarono a stabilire nuovi criteri pedagogici, nuovi equilibri nella selezione e formazione dei quadri, in grado di rispondere efficacemente ai cambiamenti in corso nel partito e nella società italiana. La politica educativa del partito, piuttosto, si troverà essa stessa di fronte alla «contraddizione tra la volontà di rinnovamento e l'esigenza di serrare i ranghi» menzionata da Albertina Vittoria a proposito dell'VIII congresso del Pci.<sup>109</sup>

Si prenda la relazione di D'Onofrio alla Commissione nazionale quadri del febbraio '56, in cui viene denunciato il disorientamento dilagante in alcuni settori del partito:

---

<sup>106</sup> M. Spinella, *Progressi e limiti delle nostre scuole centrali*, in «Rinascita», a. XII, n. 7, luglio 1956, p. 393.

<sup>107</sup> Cfr. G. Gozzini, R. Martinelli, *Storia del Partito comunista italiano*, vol. VII, cit., pp. 505 e ss.

<sup>108</sup> Per una lettura sulla dimensione di lungo periodo della crisi che sfocia nel 1956 cfr. A. Iandolo, *Unforgettable 1956? The Pci and the Crisis of Communism in Italy*, in «Contemporary European History», 23, n. 2, 2014. Per i dati quantitativi sul ridimensionamento delle iscrizioni al partito cfr. C. Ghini, *Gli iscritti al partito e alla Fgci*, cit.

<sup>109</sup> A. Vittoria, *Storia del Pci. 1921-1991*, Roma, Carocci, 2006, p. 88.

Sorgono e si pongono dubbi su problemi di prospettiva e su ragioni di fondo; sorgono e si pongono dubbi sulla bontà e giustizia della politica dell'Urss. Ora si dice – o piuttosto si pensa – che la prospettiva a noi manca e che la vittoria del capitalismo italiano e dell'imperialismo americano sia inevitabile; oppure si è scettici sui cambiamenti sopravvenuti nel campo internazionale in fatto di distensione o si critica la posizione del Pcus verso la Jugoslavia o i discorsi pronunciati dai compagni sovietici al XX Congresso, su aspetti secondari e marginali, lasciando in disparte i temi di fondo.

Di fronte a questi elementi di crisi la diagnosi elaborata dal dirigente romano non sembra cogliere in pieno la portata dei cambiamenti e delle esigenze di rinnovamento, proponendo una lettura dello strisciante smarrimento tra i militanti comunisti unicamente come l'azione dell'«attacco avversario contro di noi»:

Il quadro comunista intermedio e periferico viene prima individuato dall'avversario, poi circuito, allettato, minacciato e quindi colpito o costretto a cedere o a ritirarsi. Questa azione si esplica attraverso la incetta e la compra di tessere del partito, attraverso la richiesta e l'acquisto di lettere antipartito, la intromissione in situazioni familiari, la corruzione, lo affamamento. Tipica a questo riguardo è la azione dei preti [...].<sup>110</sup>

In seguito alla divulgazione del rapporto segreto di Chruscev e soprattutto in seguito ai fatti di Ungheria, nel mese di ottobre, le discussioni e le critiche interne al Pci si intensificano ulteriormente, lasciando emergere l'inadeguatezza e la parzialità di simili analisi. I dissensi, peraltro, hanno conseguenze dirette anche sulle strutture educative di partito. A Roma, infatti, la lettera di disapprovazione al Comitato centrale del Pci firmata da 101 intellettuali, è sottoscritta anche da alcuni collaboratori dell'Istituto di studi comunisti.<sup>111</sup> In primo luogo da Luciano Cafagna e Alberto Caracciolo (che sono tra gli estensori del documento), seguiti da Gastone Bollino, Lucio Colletti, Giorgio Candeloro, Salvatore Francesco Romano, Carlo Franzinetti, Franco Graziosi, Franco Paparo, Tullio Seppilli.<sup>112</sup> La stessa attività didattica della scuola romana viene sospesa e per molti mesi,

---

<sup>110</sup> FIG, APC, Sezione Quadri e Scuole, mf 442, 1956, *La politica dei quadri e le elezioni amministrative. Riunione della Commissione nazionale quadri*, 28 febbraio 1956, pp. 1395-1398. Per i dibattiti interni al gruppo dirigente comunista cfr. M.L. Righi (a cura di), *Quel terribile 1956. I verbali della Direzione comunista tra il XX Congresso del Pcus e l'VIII Congresso del Pci*, Roma, Editori Riuniti, 1996.

<sup>111</sup> Sull'episodio della "lettera dei 101" cfr. N. Ajello, *Intellettuali e Pci*, cit., pp. 403-406; G. Zazzara, *La storia a sinistra. Ricerca e impegno politico dopo il fascismo*, Roma-Bari, Laterza, 2011, pp. 108-112. La vicenda dell'Istituto di studi comunisti è discussa anche dalla Direzione del Pci; nella riunione del 26 settembre 1956 Amendola parla esplicitamente di «insegnanti delle Frattocchie e altri compagni intellettuali con posizioni revisioniste», in M.L. Righi (a cura di), *Quel terribile 1956*, cit., p. 180.

<sup>112</sup> Di questo elenco soltanto tre, Caracciolo, Cafagna e Bollino, risultano aver effettivamente svolto attività di insegnamento all'Istituto di Frattocchie, gli altri appaiono tra i collaboratori e conferenzieri della scuola citati in Istituto di studi comunisti, *Programma dei corsi di studio e dei seminari. Anno accademico 1955*, cit. Può essere interessante notare che l'appello è anche firmato da quattro dei sei architetti che hanno progettato

fino al marzo 1957, non saranno più organizzati nuovi corsi.<sup>113</sup> Il “trauma” del ’56, del resto, paralizza anche l’attività delle altre scuole centrali e delle già precarie strutture scolastiche regionali, le quali, superata la crisi, non saranno più riaperte.

Occorre attendere la conclusione dell’VIII congresso del Pci per constatare alcuni significativi cambiamenti nella gestione delle scuole comuniste. Il rinnovamento degli organismi dirigenti di partito, infatti, coinvolge direttamente anche la sezione di lavoro che era stata diretta da Edoardo D’Onofrio. La vecchia Sezione quadri viene soppressa e sostituita da una nuova Sezione scuole di partito, perdendo definitivamente – finanche nella denominazione – ogni riferimento cominternista alle superate funzioni di vigilanza sui quadri e funzionari. Spetta alla rinnovata Commissione centrale di controllo sovrintendere sull’«orientamento marxista-leninista delle scuole di partito»,<sup>114</sup> benché questa prescrizione, prevista dallo Statuto, finirà per essere più formale che sostanziale. D’Onofrio stesso viene escluso dalla nuova sezione di lavoro (è escluso anche dalla Direzione del partito) e sostituito da Alessandro Natta, «incarnazione storica e concreta dell’intellettuale organico» ed esponente di quella generazione di militanti approdati al comunismo nel periodo di piena elaborazione del “partito nuovo”.<sup>115</sup> Natta proviene dalla direzione dell’Istituto Gramsci di Roma e nei mesi precedenti si era già trovato di fronte alle inquietudini e ai fermenti critici emersi nei dibattiti tra gli intellettuali comunisti:<sup>116</sup> può ora mettere a frutto quelle esperienze e avviare una più ampia revisione nella gestione della formazione politica, con piena consapevolezza delle esigenze di apertura e svecchiamento nei programmi culturali delle scuole.

L’VIII congresso aveva infatti ampiamente sollevato la problematica di un riammodernamento delle scuole di partito.<sup>117</sup> Le tesi approvate riconoscono che le nuove

---

nel 1954 i nuovi edifici della scuola di Frattocchie (Carlo Aymonino, Nico Di Cagno, Piero Moroni, Giovanni Malatesta) di cui si parlerà nel capitolo successivo. Molti degli intellettuali citati sconfesseranno la pubblicazione del manifesto dissociandosi da esso, cfr. N. Ajello, *Intellettuali e Pci*, cit., pp. 405-406.

<sup>113</sup> Ancora nel 1958 il *Corriere della Sera* riporta: «Fino a qualche anno fa i militanti comunisti discorrevano della scuola delle Frattocchie come di un mito prestigioso. Oggi non se ne parla più. Solo la malattia di Togliatti e il suo ricovero nella foresteria delle Frattocchie hanno potuto riportare all’onore delle cronache un’insegna, che appare ormai definitivamente sbiadita», A. Ronchey, *Dove è ricoverato Togliatti*, in «Il Corriere d’informazione», 10-11 aprile 1958, p. 9.

<sup>114</sup> ISEC, PCMI, b.109, f. 9, *Commissione centrale di controllo. Riunione plenaria del 5/6 novembre 1958*, p. 2.

<sup>115</sup> Così lo ricorda Edoardo Sanguineti in G. Devoto (a cura di), *Alessandro Natta. Atti della giornata di studio su Alessandro Natta. 18 febbraio 2002*, Genova, San Marco dei Giustiniani, 2002, p. 31; sulla figura di Natta si veda inoltre P. Turi, *L’ultimo segretario*, cit. Si consideri che Natta è anche un ex allievo delle scuole del Pci, avendo frequentato, nel 1949, il III corso per segretari federali alla scuola centrale di Roma, cfr. FIG, APC, Fondo Mosca, mf 350, Pacco 44 II, *III corso per membri di segreteria federali*.

<sup>116</sup> Cfr. G. Vacca (a cura di), *Gli intellettuali di sinistra e la crisi del 1956*, Roma, Editori Riuniti, 1978; A. Vittoria, *La commissione culturale del Pci dal 1948 al 1956*, in «Studi Storici», a. 31, n. 1, 1990; sul dibattito culturale nella sinistra italiana durante il ’56 si veda G. Crainz, *Storia del miracolo italiano*, cit., pp. 43-55.

<sup>117</sup> Come aveva affermato il vicesegretario Longo sin dai lavori preparatori al congresso, «nelle nostre scuole di partito si sono spiegati dogmaticamente i testi dei nostri maestri senza preoccuparsi di spiegare

scuole dovranno escludere «ogni residuo d'impostazione catechistica e formalistica», elaborando programmi che siano «stimolo alla formazione culturale generale dei militanti». Inoltre, per la prima volta, è formalmente riconosciuta la necessità di formare gli allievi sugli «sviluppi creativi apportati al marxismo-leninismo da Antonio Gramsci» e sul «continuo aggiornamento dello studio della realtà italiana e internazionale».<sup>118</sup>

Nell'aprile '57, in una riunione con gli insegnanti delle scuole, Natta pone ufficialmente la questione di rivedere «i problemi di org.[anizzazio]ne e quindi didattici ed accademici», partendo dall'analisi della precedente attività nelle due sedi di Bologna e Roma. Per quanto riguarda la scuola di Faggeto Lario il dirigente indica implicitamente la sua chiusura: «non è giusta scuola femminile», afferma, suggerendo di organizzare «corsi misti all'I.s.c. [Istituto di studi comunisti]» e «corsi femm.li [femminili] alla scuola di Bologna». Natta propone, inoltre, di «accentrare a Bologna corsi che prima erano svolti in varie regioni d'Italia», ovvero l'attività precedentemente svolta nelle scuole regionali e provinciali («poche in efficienza. Scaduta l'attività svolta».<sup>119</sup>

Il primo sostanziale provvedimento riorganizzativo è proprio la chiusura della scuola femminile sul lago di Como e il passaggio delle sue funzioni all'Istituto "Marabini" di Bologna. Quest'ultimo, peraltro, è trasferito nel '57 in una nuova e moderna sede sul colle di San Luca, lontano dal centro cittadino.<sup>120</sup> Nella riammodernata scuola bolognese vengono ospitati anche i nuovi corsi nazionali femminili,<sup>121</sup> benché un rigido criterio di differenziazione di genere venga progressivamente abbandonato organizzando, in entrambe le scuole centrali, corsi nazionali "misti".

Anche gli organici delle scuole subiscono alcune sensibili variazioni, adattandosi a defezioni e a più ampie esigenze di rinnovamento. Il caso più evidente riguarda Mario Spinella: l'insegnante, infatti, abbandona ogni incarico educativo trasferendosi a Milano, dove dirigerà la nuova serie della rivista *Società*.<sup>122</sup> Non è possibile affermare con certezza che il congedo di Spinella dalle scuole di partito sia dovuto alle ripercussioni o alle

---

alla luce di quei testi gli aspetti più caratteristici della nostra impostazione politica e che potevano apparire contraddetti dai testi studiati», *La relazione di Longo*, in «l'Unità», 28 settembre 1956.

<sup>118</sup> *La dichiarazione programmatica e le tesi dell'VIII congresso del Pci*, Roma, Editori Riuniti, 1957.

<sup>119</sup> Le citazioni sono tratte da alcune sintetiche note manoscritte di Luigi Arbizzani, ex allievo e ora collaboratore dell'Istituto di studi comunisti, in FIGER, Archivio Luigi Arbizzani [d'ora in poi ALA], Appunti tematici, 5.1, b. 223, *Corpo insegnanti. 30.IV.57, b. 9*.

<sup>120</sup> La nuova grande sede è inaugurata da Giorgio Amendola il 5 ottobre 1957, cfr. G. Fanti, G.C. Ferri, *Cronache dall'Emilia rossa. L'impossibile riformismo del Pci*, Bologna, Pendragon, 2001, p. 45; *Oggi si inaugura a Bologna l'Istituto di studi comunisti*, in «l'Unità», 6 ottobre 1957.

<sup>121</sup> Per alcune testimonianze sul primo corso nazionale femminile organizzato a Bologna cfr. S. Girolami, G. Rivolta, *Le ragazze del '58. L'amicizia di una vita nata sui banchi del Partito*, Pavona di Albano Laziale, Iacobelli, 2011. Si veda inoltre la documentazione in FIGER, APCBO, AIM, b. 2.3, f. 10, *Corso nazionale femminile 1958*.

<sup>122</sup> Cfr. N. Ajello, *Intellettuali e Pci*, cit., p. 445.

delusioni del '56, ma il suo progressivo allontanamento, negli anni successivi, dalla vita di partito o da incarichi funzionali induce a pensare che, anche per l'ex direttore, quella travagliata fase di revisione culturale abbia rappresentato un momento spartiacque e discriminante.<sup>123</sup>

L'attività didattica vera e propria riprende alla fine di marzo del 1957 con l'organizzazione di un primo corso nazionale a Frattocchie diretto dall'ex segretario della Fgci, Enrico Berlinguer, e sotto la diretta supervisione di Alessandro Natta.<sup>124</sup> Berlinguer è affiancato da insegnanti di lunga esperienza come Renato Giachetti, Ennio Villone, Ezio Misuri, Ernesto Zanni, Umberto Macchia, dai più giovani Loris Gallico, Gastone Gensini e da ex allievi delle scuole del Pci come Marco Albertoni e Luigi Arbizzani.<sup>125</sup> Gli insegnanti sono consapevoli che in questo «primo corso dopo i fatti del 1956 e dopo lungo periodo» occorrerà reagire a un diffuso «scetticismo contro l'Isc [Istituto di studi comunisti]» attraverso una «lotta contro dogmatismo e scolasticismo».<sup>126</sup> Si tratta di una fase cruciale per la scuola di partito, in cui emerge soprattutto l'apprensione degli insegnanti per la ricerca di nuovi metodi didattici e di inediti approcci organizzativi. Gli allievi stessi sono invitati a partecipare attivamente alla rielaborazione dei programmi e a contribuire alla revisione dei metodi educativi mettendo a confronto esperienze pregresse e proposte di miglioramento. «C'è rinnovamento anche nella scuola», dirà Berlinguer in conclusione al corso, «abbiamo constatato che il partito vuole ricerca, studio non chiusura, ma vivacità. Vuole coscienza e consapevolezza critica [...] nel passato si è mal giudicata la scuola, noi abbiamo la prova che ciò non può essere».<sup>127</sup>

Nei mesi successivi, peraltro, il corpo insegnanti si stabilizza con un nuovo direttore per l'Istituto di studi comunisti, Pietro Valenza (già funzionario del Pci napoletano, segretario di federazione a Potenza e dirigente della Commissione meridionale),<sup>128</sup> e con gli insegnanti Giachetti, Gallico, Gensini, Guerrini. A Bologna l'Istituto "Marabini" vede invece la permanenza di Ennio Villone, in qualità di direttore,

---

<sup>123</sup> Spinella, negli anni successivi, sarà particolarmente attivo negli ambienti culturali e artistici milanesi: scrittore, critico letterario, giornalista, animatore della Casa della Cultura, cfr. G. Mecucci, *La passione di Mario. Partito e avanguardia*, in «l'Unità», 8 aprile 1994, p. 2.

<sup>124</sup> A Bologna l'attività didattica riprende invece nel settembre 1957, cfr. la relazione di Luigi Amadesi in ISEC, PCMI, b.109, f. 9, *Commissione centrale di controllo. Riunione plenaria del 5/6 novembre 1958*, p. 3.

<sup>125</sup> L'elenco è desumibile dagli appunti di Luigi Arbizzani in FIGER, ALA, Appunti tematici, 5.1, b. 223.

<sup>126</sup> Ibid., *Corpo insegnanti. 28 marzo 1957*.

<sup>127</sup> Ibid., *Berlinguer. Conclusioni*.

<sup>128</sup> Nato a Pantelleria nel 1920, Valenza si dedica all'attività di partito nel 1945 dopo aver abbandonato gli studi in medicina e dopo un'esperienza di militanza nel Partito d'Azione a Napoli, cfr. A. Alosco, *Il Partito d'Azione nel "Regno del Sud"*, Napoli, Guida, 2002, p. 119; M. D'Antonio, *Percorsi di libertà. Esperienze di uno scugnizzo napoletano divenuto professore*, Napoli, Guida, 2006, pp. 60-61.

accanto agli insegnanti Lorenzo Foco ed Ezio Antonioni. Negli anni successivi si alterneranno, in entrambe le scuole, anche gli insegnanti Giuseppe Brini e Sergio Spiga.<sup>129</sup>

La ricerca di nuovi metodi e programmi per la formazione dei quadri, dunque, prosegue sulla base dei nuovi orientamenti usciti dall'VIII congresso del Pci. Ancora nel marzo '58 Pietro Valenza riconosce che la politica educativa non è giunta alla precisazione di un nuovo indirizzo pedagogico: «noi ci troviamo in una situazione in cui non c'è più la vecchia scuola ma non esiste nemmeno la nuova. Siamo cioè in uno stadio di transizione».<sup>130</sup> Come indica Natta, tuttavia, il rinnovamento delle scuole di partito dovrà anzitutto manifestarsi nei programmi didattici e nel prioritario obiettivo di trasmettere la linea dell'VIII congresso: «abbiamo bisogno di aiutare la formazione di un dirigente che realizzi la politica dell'VIII Congresso».<sup>131</sup> I temi fondamentali dei corsi di partito, dunque, «debbono essere sempre ricondotti alla piattaforma politica e ideale dell'VIII Congresso».<sup>132</sup>

Tuttavia il dibattito sulle scuole di partito rimane ancora in parte ingabbiato tra le esigenze del rinnovamento e le tradizionali pulsioni di sorveglianza ideologica. Secondo Luigi Amadesi, che nel novembre '58 svolge una relazione sull'attività delle scuole per la Commissione centrale di controllo, «lo sbandamento politico e ideologico» in seguito agli eventi del '56 era uscito rafforzato da «una furiosa offensiva» da parte del «nemico» per «insinuare il dubbio, la sfiducia, la demoralizzazione»:

i revisionisti si facevano portatori delle teorie del neo-capitalismo [...] sostenevano la irreversibilità delle libertà democratiche, la necessità di dare garanzie di fedeltà alla democrazia, attaccavano la funzione dirigente del partito comunista nella lotta per la rivoluzione proletaria, i principi dell'internazionalismo proletario e della solidarietà con l'Unione Sovietica [...]. D'altro canto strati di compagni incapaci di vedere la necessità di un rinnovamento nella politica e nell'azione del partito [...] si attestavano su posizioni

---

<sup>129</sup> Cfr. FIG, APC, Sezione Scuole di partito, mf. 453, *Lettera di Natta alla segreteria del Pci*, 1958, p. 2454. Lorenzo Foco, padovano, nato nel 1901, militante comunista sin dalla fondazione, attivo nell'organizzazione comunista clandestina e perseguitato antifascista, è stato, nel dopoguerra, dirigente in Veneto e Trentino Alto Adige; negli anni '50 è stato funzionario della Sezione quadri e collaboratore di Edoardo D'Onofrio, cfr. D. Negrello, *A pugno chiuso. Il Partito comunista padovano dal biennio rosso alla stagione dei movimenti*, Milano, Franco Angeli, 2000, *ad indicem*. Ezio Antonioni è nato nel 1923 in provincia di Bologna, partigiano in Veneto, funzionario del Pci bolognese, dopo aver abbandonato gli studi universitari in ingegneria è inviato a Milano come insegnante del Convitto "Rinascita" per i figli dei partigiani, cfr. E. Antonioni, *Un partigiano in consiglio comunale. Bologna 1965-1980*, a cura di P. Furlan, Bologna, Clueb, 2011. Giuseppe Brini, bolognese, nato nel 1922, è stato partigiano e direttore, dopo la Liberazione, del settimanale comunista bolognese *La Lotta*. Sergio Spiga, nato a Bologna nel 1923, è stato operaio, partigiano, funzionario del Pci bolognese.

<sup>130</sup> FIG, APC, Sezione Scuole di partito, mf. 453, 1958, *Resoconto della assemblea del collettivo del corso di un anno tenuta nei giorni 11 e 14 marzo 1958*, p. 2415.

<sup>131</sup> *Ibid.*, p. 2433.

<sup>132</sup> FIG, APC, Sezione Scuole di partito, mf. 453, 1958, *Lettera di Natta*, 27 giugno 1958, p. 2438.

dogmatiche e settarie non accorgendosi che in tal modo essi ostacolavano la lotta a fondo contro i revisionisti.<sup>133</sup>

Secondo Amadesi, dunque, l'educazione ideologica deve rimanere il principale obiettivo delle scuole. Anche nel lavoro didattico e organizzativo il rinnovamento viene iscritto nel filone della continuità, connettendo simbolicamente la «nuova fase» delle scuole di partito alle esperienze del passato: la «prima scuola clandestina», le «scuole all'estero», le «“università” nelle carceri e al confino».<sup>134</sup>

La riorganizzazione della formazione comunista, dunque, segue un lungo percorso di dibattito e di confronto che non si esaurisce nel periodo immediatamente successivo all'VIII congresso ma che si protrarrà fin dentro gli anni '60. Il confronto coinvolge in primo luogo la visione del quadro comunista o, per meglio dire, la funzione del politico di professione dopo lo sconvolgimento ideologico del '56. Ma, più in generale, dietro all'apparente e rivendicata continuità di interpretazioni, liturgie, ritualità, si celano barriere e fragilità che coinvolgono i “modi di essere” del partito comunista, i profondi cambiamenti nei soggetti sociali di riferimento (la classe operaia, gli intellettuali), le esigenze di raffrontare la tradizionale «corazza dell'ideologia» con il «“governo” della grande trasformazione del paese».<sup>135</sup>

### 1.3 Tra incertezze ideologiche e difficoltà organizzative: 1960-1969

#### 1.3.1 «Oggi fare politica significa, ancor più di ieri, essere colti»

Nel periodo compreso tra il IX congresso (febbraio 1960) e il X (dicembre 1962), il Pci attua un'ampia riorganizzazione delle proprie strutture che coinvolge gli organismi dirigenti, le sezioni di lavoro, la stampa. Tuttavia, in questo stesso periodo, i dirigenti delle scuole di partito sembrano ancora faticare nella definizione di una nuova e omogenea politica formativa.

---

<sup>133</sup> ISEC, PCMI, b.109, f. 9, *Commissione centrale di controllo. Riunione plenaria del 5/6 novembre 1958*, pp. 2-3.

<sup>134</sup> *Ibid.*, p. 22.

<sup>135</sup> G. Crainz, *Il paese mancato. Dal miracolo economico agli anni ottanta*, Donzelli, Roma, 2005, p. 156.



Emblematico è il dibattito che, periodicamente, sorge tra gli insegnanti sulla diversificazione funzionale dei due istituti di Bologna e Frattocchie. Nel '61 un documento sull'attività formativa prospetta per la scuola bolognese – fino ad ora teoricamente destinata alla formazione dei quadri di sezione – «un'attività più varia, più articolata, a livello più elevato».<sup>136</sup> Ancora nel febbraio '63 Gastone Gensini – che tre anni prima è divenuto nuovo direttore dell'Istituto di studi comunisti dopo il passaggio di Valenza alla direzione della Sezione scuole – propone «una più specifica ed aggiornata ripartizione fra Roma e Bologna» visto il superamento, nella pratica, del vecchio criterio «di fare nella prima i corsi a livello provinciali e nella seconda i corsi a livello di sezione».<sup>137</sup> Alcuni mesi dopo lo stesso direttore propone la concentrazione a Frattocchie dei corsi nazionali, attuando un progetto di «ampliamento e ammodernamento» dell'Istituto. Per la struttura bolognese, invece, al fine di «concentrare le [...] forze nel campo dell'attività educativa», viene proposto un declassamento a scuola per la regione emiliana, «ed eventualmente anche sede della sezione decentrata del Gramsci», aggiunge Gensini.<sup>138</sup>

È evidente che, tramontata la fase in cui occorreva un potenziamento quantitativo di quadri e funzionari, l'Istituto "Marabini" cominciò ad apparire agli stessi dirigenti comunisti come un ormai superfluo "duplicato" della scuola di Frattocchie. Del resto, l'Istituto romano, per la sua prossimità alle sedi centrali del partito, ha la possibilità di coinvolgere più ampiamente, nelle sue attività didattiche, i dirigenti nazionali, i parlamentari, gli specialisti e i tecnici impiegati nelle sezioni di lavoro del partito, gli intellettuali inquadrati nell'Istituto Gramsci o i collaboratori delle riviste e della stampa comunista, gli studiosi e gli uomini di cultura vicini al Pci. Il suo prestigio si deve proprio a questi vantaggi oggettivi e simbolici allo stesso tempo, rafforzati dallo specifico "ambiente culturale" creato nella scuola o persino dall'abituale presenza del segretario Togliatti nei suoi momenti di riposo. Più difficile, a Bologna, è il mantenimento di una struttura educativa altamente qualificata e prestigiosa come la scuola romana. Non è casuale che un ex allievo, inviato al "Marabini" alla metà degli anni '60, ricordi ancora con un poco di delusione la proposta ricevuta dalla sua federazione di seguire il corso nazionale a Bologna, proprio perché «era considerata una scuola un po' di serie B [...]

---

<sup>136</sup> FIG, APC, Sezione Scuole di partito, mf. 478, 1961, *Proposte per l'attività volta a favorire la formazione ideologica e politica dei quadri e degli attivisti*, documento non firmato, p. 872.

<sup>137</sup> Per entrambe le scuole, inoltre, Gensini suggerisce di istituire «dei centri di consultazione ideologica che aiutino per corrispondenza lo studio dei compagni», FIG, APC, Sezione Scuole di partito, mf. 489, 1963, *Nota sui problemi di una ripresa dell'attività educativa*, 25 febbraio 1963, pp. 2835-2836.

<sup>138</sup> Ibid., *Elementi scaturiti dalla riunione sulla ripresa dell'attività ideologica ed educativa*, 6 giugno 1963, p. 2847.

rispetto alle Frattocchie». <sup>139</sup> È probabilmente a causa delle difficoltà di mantenere due scuole centrali e per le incertezze degli stessi dirigenti sulla specializzazione dell'Istituto "Marabini" che alla fine del 1968 si deciderà per la sua definitiva chiusura, concentrando tutta l'attività didattica sull'Istituto di studi comunisti.

Eppure, nel giugno '63, le sezioni di lavoro del Pci direttamente coinvolte nella gestione delle scuole rilanciano la questione di un'attività didattica «organica e sistematica che si rivolga, mediante una differenziazione di strumenti e di metodi, agli iscritti e ai quadri del partito a tutti i livelli»: deve trattarsi di «un'attività capace di rivolgersi alla grande massa degli iscritti, con lo scopo di rendere più saldi i legami politico-ideologici degli iscritti e specialmente dei nuovi iscritti». Per questo viene decisa la riorganizzazione della Sezione scuole di partito, che dovrà mantenere «stretti legami con la sezione culturale, di organizzazione, propaganda, commissione di controllo». <sup>140</sup> Al fine di «imprimere una svolta all'attività educativa» viene anche deciso un parziale ricambio tra gli insegnanti, con la rimozione del più anziano Lorenzo Foco, il ricollocamento per altre funzioni di partito di Gallico, Zanni, Brini e l'acquisizione, a Frattocchie, del giovane Mario Quattrucci. <sup>141</sup>

La ripresa dell'attività educativa viene strettamente connessa alle nuove necessità di chiarificazione ideologica, rivolgendole soprattutto «ai giovani delle recenti leve operaie, agli studenti, alle donne». <sup>142</sup> Già nel 1961 era stato elaborato un corso direttamente rivolto a giovani funzionari del partito e della Fgci, con l'obiettivo di formare il «nuovo quadro» e contribuire al «rinnovamento dei gruppi dirigenti»: proprio per questo, si legge nel documento della Sezione scuole, i nuovi programmi devono tendere ad «aiutare la comprensione della nostra politica e del partito sul terreno della conoscenza storica [...] a dare alle masse di giovani che si avvicinano al partito un insegnamento non caduco, non limitato agli elementi più attuali della nostra politica». <sup>143</sup> Nel '63 la riorganizzazione della sezione di lavoro – significativamente rinominata "Sezione per l'educazione ideologica" –

---

<sup>139</sup> Intervista a Giorgio Maini (San Martino Siccomario, 10 marzo 2014). Maini è stato segretario della federazione comunista pavese dal 1975 al 1980 e sindaco di Pavia dal 1980 al 1985.

<sup>140</sup> FIG, APC, Sezione Scuole di partito, mf. 489, *Elementi scaturiti dalla riunione sulla ripresa dell'attività ideologica ed educativa*, 6 giugno 1963, pp. 2844-2850. Le sottolineature sono nel testo originale.

<sup>141</sup> Ibid. Mario Quattrucci è nato a Velletri nel 1936, impegnato nel lavoro politico e amministrativo dal 1953 è espressione di una generazione nuova di militanti comunisti, entrati nel partito dopo gli anni più duri della guerra fredda. Renato Giachetti, l'insegnante più anziano rimasto in attività nelle scuole centrali, l'ultimo esponente della generazione formata alla Scuola leninista, muore nel 1964. Ernesto Zanni, passato nel frattempo a dirigere la scuola bolognese, risulterà attivo nel lavoro didattico fino al 1965.

<sup>142</sup> FIG, APC, Sezione Scuole di partito, mf. 489, *Nota sui problemi di una ripresa dell'attività educativa*, 25 febbraio 1963, p. 2834.

<sup>143</sup> FIG, APC, Sezione Scuole di partito, mf. 478, *Proposte per l'attività volta a favorire la formazione ideologica e politica dei quadri e degli attivisti*, 1961, documento non firmato, pp. 868-875.

si pone proprio l'obiettivo di legare l'attività educativa al dibattito ideologico e alle necessità di comprensione della linea del partito.

Del resto, questo riassetto interno viene a collocarsi in un momento non privo di incertezze teoriche e di difficoltà politiche per il Pci. La sfida del centro-sinistra e del processo di unificazione tra Psi e Psdi, il dissidio cino-sovietico e la crescente insofferenza del Pci verso i tentativi verticistici del Pcus, la graduale teorizzazione della via italiana al socialismo e i dibattiti interni al partito sulle alleanze o sui caratteri del neo-capitalismo, evidenziano l'esigenza di un'intensa attività di ricerca teorica e di educazione ideologica verso le strutture di base del partito. I rapporti delle Federazioni, sulle attività dei "corsi di base" e sui dibattiti teorici in corso, hanno da tempo segnalato la permanenza, tra i quadri intermedi, di posizioni settarie, di incomprensioni verso la linea dell'VIII e del IX Congresso, di veri e propri sbandamenti ideologici. Occorre, dunque, un'opera di chiarificazione e di puntualizzazione della linea che il Pci ha condotto a partire dal '56, in grado di essere correttamente recepita da tutte le istanze del partito. Anche il lancio di una nuova rivista teorica come *Critica Marxista*, avvenuto nello stesso 1963, si pone in questa direzione.<sup>144</sup>

È proprio un ideologo, un autentico intellettuale organico, ad assumere la direzione della Sezione per l'educazione ideologica: Luciano Gruppi.<sup>145</sup> «Tutto in Gruppi è esattezza logica, ragionamento filato, rigore razionale», aveva scritto Italo Calvino nel '51 a proposito del metodo intellettuale dell'allora giovane segretario della federazione torinese, «un matematico, potrebbe anche essere, se i numeri non fossero entità troppo astratte per il suo bisogno di concretezza. [...] I problemi che più gli piace risolvere», proseguiva lo scrittore, «sono quelli in cui la linea politica deve venir stabilita in base all'analisi teorica d'una situazione non ancora chiarita».<sup>146</sup> È esattamente con quell'approccio critico e problematico che, a partire dal '63, Gruppi contribuisce ad avviare il rilancio del dibattito ideologico nelle scuole di partito. Alla gestione amministrativa della Sezione per l'educazione ideologica, dunque, l'intellettuale torinese accompagna un profondo riesame teorico-critico del pensiero marxista e leninista, alla luce degli sviluppi degli ultimi congressi del Pci e alla luce del pensiero gramsciano.

Appena insediato alla guida della Sezione, Gruppi chiama accanto a sé, come collaboratori, Rossana Rossanda, Gastone Gensini, Valentino Gerratana, Giuseppe

---

<sup>144</sup> Cfr. G. Liguori, *Il marxismo italiano tra teoria e politica. "Critica Marxista" 1963-1991*, in «Critica Marxista», n.1, 2006.

<sup>145</sup> L'assegnazione a Gruppi della direzione della Sezione viene ratificata nella riunione del Comitato centrale del 16 ottobre 1963, cfr. «l'Unità», 17 ottobre 1963, p. 13.

<sup>146</sup> I. Calvino, *Luciano Gruppi*, in «l'Unità» (edizione piemontese), 2 giugno 1951, p. 3.

Amasio, Emidio Bruni, Claudio Petruccioli:<sup>147</sup> l'obiettivo è di coordinare il lavoro ideologico con le esperienze di funzionari e dirigenti provenienti dalle scuole, dalla sezione culturale, da quella d'organizzazione, dal settore stampa e propaganda e dalla Fgci. Il lungo e dettagliato programma predisposto per i nuovi impegni della Sezione prevede un «ulteriore decentramento» delle attività formative, «in funzione di una maggiore estensione ed intensità della vita democratica del Partito» e in ausilio a «un più largo sviluppo dei quadri». La necessità di un rilancio del lavoro ideologico è collegata, in primo luogo, alla rottura del movimento comunista internazionale, che ha sanzionato il crollo delle antiche granitiche certezze:

Siamo qui di fronte non solo ad un dibattito politico e teorico impegnativo, ma ad un fatto che costringe ogni militante ad un riesame delle proprie convinzioni, della propria concezione del socialismo, il quale deve sempre più essere concepito non solo come il toccasana che risolve semplicisticamente ogni male, ma come una condizione per meglio lottare al superamento delle contraddizioni della società; deve essere concepito cioè non in modo mitico, ma criticamente, come il marxismo esige.<sup>148</sup>

Si pongono contestualmente problemi di «assimilazione» della linea politica del partito e la necessità di un sistema educativo che superi il «dottrinarismo» del passato:

L'assimilazione della linea politica del Partito ci sembra debba consistere nella capacità, non semplicemente di intenderne quei singoli momenti che, di volta in volta, si impongono all'attenzione e spingono all'iniziativa, ma di cogliere i nessi che collegano tra loro i vari momenti dell'azione del Partito e danno, a ciascuno di essi e all'insieme, coerenza rivoluzionaria.

Senza cogliere quei «nessi», ogni problema, singolarmente esaminato, rischierebbe di essere inteso «in modo ambiguo, riformistico» o suscitando, per contrasto, «reazioni settarie ed estremiste».<sup>149</sup>

Ponendosi l'interrogativo se l'incomprensione, nel partito, di vari aspetti della linea politica sia dovuta a «un'insufficiente elaborazione degli sviluppi della nostra teoria», la Sezione intende avviare un'indagine, «anche di carattere sociologico oltre che e prima di tutto politica», sullo stato del partito. «Che cosa si discute e come nelle nostre

---

<sup>147</sup> FIG, APC, Sezione Scuole di partito, mf. 489, *Nota di Gruppi all'Ufficio di segreteria*, 31 ottobre 1963, p. 2906.

<sup>148</sup> FIG, APC, Sezione Scuole di partito, mf. 489, *Note sui problemi del lavoro di educazione ideologica*, pp. 2908-2909.

<sup>149</sup> *Ibid.*, p. 2909.

organizzazioni? Che cosa leggono i nostri compagni? In definitiva: attraverso quale processo essi giungono a comprendere la linea politica del partito, nel suo insieme, e a formarsi una coscienza comunista?» Occorre superare, nondimeno, ogni forma di «reticenza teorica» sulla politica internazionale (coesistenza pacifica), sulla teoria dello Stato e del rapporto tra riforme e rivoluzione, sul concetto di “partito nuovo” e sul nesso democrazia-socialismo. Il «trauma del XX Congresso», prosegue il documento, aveva «messo in difficoltà un certo tipo di adesioni al socialismo, entusiasta, ma ancora ingenua», mentre la «ricomposizione delle lacerazioni» si era espressa soprattutto «sul terreno della lotta politica più immediata». Il trauma «ci rendeva esitanti di fronte alla necessità di promuovere un vasto lavoro di diffusione delle nuove conclusioni teoriche», puntualizzano i dirigenti della Sezione, «e di fronte alla necessità di un organico sforzo per renderle completamente esplicite». Si impone, insomma, l'urgenza di una reale «svolta» nella politica educativa dei quadri che renda «più chiari i nessi che collegano fra di loro i vari momenti della nostra politica» ed «espliciti i loro presupposti teorici»: una ripresa di una vasta e ramificata attività delle scuole di partito che, tuttavia, «mai e poi mai» deve tradursi «in una ripresa di atteggiamenti dottrinari, catechistici, in una divulgazione schematica». Anche per non incorrere in questi inconvenienti, la formazione ideologica del quadro di partito non può distinguersi da una «formazione culturale più generale», in grado di trasmettere «quelle acquisizioni della cultura moderna che sono indispensabili per poter intervenire sulla vita delle istituzioni civili e statali». La scuola centrale di partito deve essere riorganizzata, dunque, come «centro di discussione, di elaborazione comune, dove tra “insegnanti” e “allievi” si stabilisce un rapporto di dirigente a dirigente»:

L'obiettivo deve essere non di formare quadri che posseggano semplicemente gli elementi della nostra concezione, ma che siano in grado di avvalersi di quelle condizioni che sono necessarie per affrontare i compiti che stanno oggi di fronte al nostro Partito: di orientarsi cioè di fronte ai problemi della programmazione economica, dell'organizzazione civile nei centri urbani, della pianificazione urbanistica, della vita delle odierne istituzioni statali, ecc.<sup>150</sup>

Malgrado le evidenti difficoltà e le incertezze ideologiche e organizzative, la scuola di partito intesa come spazio privilegiato per la formazione del quadro e del funzionario non viene abbandonata e rimane un ambiente politico tutt'altro che marginale.<sup>151</sup> Si consideri che nel periodo compreso tra la riapertura delle scuole (nel marzo 1957) e il

---

<sup>150</sup> Ibid., pp. 2910-2917.

<sup>151</sup> In questo senso, non sembra del tutto corretta l'analisi di Andrea Possieri secondo cui, nel periodo compreso tra l'VIII congresso e la prima metà degli anni '70, le scuole di partito cadono «nell'oblio» e la loro attività rimane «estremamente limitata», A. Possieri, *Il peso della storia*, cit., pp. 113-116.

dicembre 1960, a Roma sono stati tenuti 27 corsi di varia durata, compresi i nuovi corsi brevi di approfondimento su singole tematiche, le settimane di aggiornamento per settori particolari della militanza comunista o i seminari su specifici argomenti. Questi hanno visto la partecipazione di 865 allievi (di cui 772 uomini e 93 donne), mentre a Bologna i 17 corsi di vario tipo hanno coinvolto ben 1.472 allievi (di cui 1.093 uomini e 379 donne).<sup>152</sup> Tra gennaio 1963 e dicembre 1965 la scuola di Frattocchie ospita 61 corsi e seminari di studio, con la partecipazione di 2.575 allievi (di cui 325 donne). La scuola di Bologna tiene invece 39 corsi di vario tipo, rivolti a 1.215 allievi (di cui 139 donne).<sup>153</sup>

Certamente, gran parte di questi dati di affluenza fa riferimento alla partecipazione ai seminari e ai corsi brevi ospitati dalle due scuole centrali. Più limitata è la presenza ai tradizionali corsi “lunghi”, di tre o di sei mesi. «I nostri apparati sono all’osso», scrive Gruppi nel dicembre ’65, «quindi è difficile distaccare per un certo tempo i funzionari ed è molto difficile far frequentare la scuola a quadri che siano nella produzione». <sup>154</sup> Tuttavia, comincia a prendere corpo l’idea che al Pci occorra ormai un nuovo tipo di quadro, da «reperire, al di fuori del normale apparato, forze nuove, da far maturare e mandare avanti». <sup>155</sup> Esso «non può più essere il quadro di tipo tradizionale [...] che possiede la politica del partito, che è fornito di determinati fondamenti ideologici e che conosce in genere bene i problemi operai e contadini», si legge su un rapporto della Sezione scuole; «oggi questo tipo di quadro non ci basta più». Occorre, infatti, un nuovo dirigente che a «una forte assimilazione della linea del partito e ad un possesso della dottrina, ancora più ricco che nel passato, unisca una notevole capacità di specializzazione in determinati settori». Deve essere «un quadro colto perché oggi fare politica significa, ancor più di ieri, essere colti». <sup>156</sup>

### *1.3.2 Le scuole di partito di fronte al ’68 studentesco*

L’XI congresso del Pci – il primo senza Togliatti – del gennaio 1966 segna l’avvicendamento, nel settore educativo, di Franco Calamandrei alla Sezione ideologica e

---

<sup>152</sup> FIG, APC, Sezione Scuole di partito, mf 568, *Brevi note sull’attività educativa svolta nel periodo dall’VIII Congresso al 13/12/1960*, 1960, p. 2680.

<sup>153</sup> FIG, APC, Sezione Scuole di partito, mf 523, *Prospetto dell’attività svolta dal X all’XI congresso*, 1965, p. 1955.

<sup>154</sup> *Ibid.*, p. 1975.

<sup>155</sup> FIG, APC, Sezione Scuole di partito, mf 516, *Comunicazione di Gruppi alle segreterie delle Federazioni e dei Comitati regionali del Pci*, 21 dicembre 1964, p. 894.

<sup>156</sup> FIG, APC, Sezione Scuole di partito, mf 523, *Prospetto dell’attività svolta dal X all’XI congresso*, 1965, pp. 1979-1980.

di Giuseppe Dama alla direzione dell'Istituto di studi comunisti. Luciano Gruppi passa invece alla direzione della Sezione culturale, mentre Gastone Gensini entra nell'apparato della Sezione ideologica.<sup>157</sup> L'insistenza sul ruolo della teoria o sulla necessità di connettere l'educazione ideologica a una più vasta formazione culturale nei quadri di partito permane come orientamento generale, benché una «sotterranea crisi» culturale e organizzativa si sia già manifestata attraverso un'incrinatura della tradizionale coesione di partito.<sup>158</sup> Alla metà degli anni '60, lo stesso dibattito interno al gruppo dirigente, le divergenti posizioni di Giorgio Amendola e di Pietro Ingrao, le contrapposizioni emerse nell'XI congresso e protrattesi nei mesi successivi rappresentano diverse letture dei poderosi processi di trasformazione e di modernizzazione del paese.<sup>159</sup> Anche la continua flessione nelle iscrizioni, pur a fronte di un costante incremento elettorale, può apparire come il segnale di cambiamenti profondi, innescati dal boom economico e dal mutamento nei costumi degli italiani.<sup>160</sup>

Se le forme della militanza politica si attenuano in atteggiamenti sempre più distanti dal tradizionale modello attivistico emerso nel dopoguerra, comincia, nello stesso tempo, a crescere il peso e il ruolo dei funzionari di partito, dei quadri impiegati a tempo pieno nel lavoro politico: non è di certo casuale se, in questo stesso periodo, Liliano Faenza pubblica la sua raccolta di saggi critici sul ruolo della burocrazia e degli apparati nei partiti operai,<sup>161</sup> mentre la ricerca sociologica compie le sue prime indagini proprio sulla figura del funzionario comunista.<sup>162</sup>

---

<sup>157</sup> Cfr. FIG, APC, Sezione Lavoro ideologico, mf 531, 1966, p. 351. Giuseppe Dama, nato nel 1923 a Verona, è stato maestro elementare e studente di medicina; entra nel Pci nel 1946, dopo aver partecipato alla guerra partigiana. Dirigente della federazione veronese e del comitato regionale veneto, nei primi anni '60 ricopre anche incarichi nazionali collaborando all'Ufficio di segreteria e alla Sezione stampa e propaganda.

<sup>158</sup> G. Crainz, *Il paese mancato*, cit., p. 155.

<sup>159</sup> Cfr. A. Vittoria, *Storia del Pci*, cit., pp. 107-109; A. Höbel, *Il Pci di Luigi Longo (1964-1969)*, Napoli, Esi, 2010, p. 129 e ss.

<sup>160</sup> Cfr. S. Colarizi, *I partiti politici di fronte al cambiamento del costume*, cit. F. Balestracci, *Il Pci, il divorzio e il mutamento dei valori nell'Italia degli anni Sessanta e Settanta*, in «Studi Storici», n. 4, 2013. Per un inquadramento generale sulla tematica dei mutamenti sociali e di costume si veda V. Castronovo, *L'Italia del miracolo economico*, Roma-Bari, Laterza, 2010; S. Lanaro, *Storia dell'Italia repubblicana. L'economia, la politica, la cultura, la società dal dopoguerra agli anni '90*, Venezia, Marsilio, 1992, pp. 239-325. Sul dibattito nel Pci di fronte ai mutamenti della società si vedano le riflessioni di G. Mammarella, *L'Italia contemporanea (1943-2007)*, Bologna, il Mulino, 2008, pp. 293-295.

<sup>161</sup> Cfr. L. Faenza, *Partito e apparato*, cit.

<sup>162</sup> Cfr. G. Bonazzi, *Problemi politici e condizione umana dei funzionari del Pci*, cit. Si vedano anche le *Ricerche sulla partecipazione politica in Italia* promosse dall'Istituto Cattaneo, in particolare F. Alberoni (a cura di), *L'attivista di partito*, cit.; G. Poggi (a cura di), *L'organizzazione partitica del Pci e della Dc*, Bologna, il Mulino, 1968; A. Manoukian (a cura di), *La presenza sociale del Pci e della Dc*, cit. Si consideri, inoltre, che nel 1963 il giornalista Marco Cesarini Sforza pubblica un testo divulgativo sul «mestiere impopolare» del politico di professione, prendendo in rassegna ruoli e principi selettivi di burocrati e funzionari di partito, parlamentari, amministratori, professionisti della politica, M. Cesarini Sforza, *L'uomo politico*, Firenze, Vallecchi, 1963.

L'attività educativa di partito conosce, nella seconda metà degli anni '60, un'intensificazione di corsi brevi, giornate di studio, conferenze d'aggiornamento, seminari, incentrati su singoli argomenti specifici, su tematiche specialistiche, o rivolti a particolari settori del partito. È anche questo tipo di attività che contribuisce ulteriormente alla professionalizzazione degli apparati e alla loro specializzazione. L'aspetto più interessante è l'attenzione rivolta alle giovani generazioni di militanti. Si accentua, infatti, la necessità di dedicare una cura particolare ai funzionari e ai quadri entrati nel partito negli anni più recenti. Si consideri che nel periodo compreso tra il febbraio e il luglio 1966 l'Istituto "Marabini" organizza 15 corsi e seminari a cui partecipano 458 allievi: di questi, il 34,7% sono giovani fino a 20 anni, il 22,2% ha un'età compresa tra i 21 e i 25 anni, il 15,9% è compreso nella fascia 26-30 anni, il 10% risulta nella fascia 31-35, l'8,7% in quella 36-41 e l'8,3% ha più di 40 anni.<sup>163</sup>

Questi dati sembrerebbero indicare come la problematica di una formazione indirizzata alle giovani generazioni venga posta, in questo stesso periodo, anche in funzione concorrenziale ai nascenti movimenti e gruppi di sinistra, o a quelle riviste e circoli culturali che non solo mettono in discussione i progetti riformatori del centrosinistra ma contestano, più in generale, la stessa politica del Pci e la sua egemonia culturale fra i giovani e gli intellettuali. Proprio le nuove forme della partecipazione giovanile, le invocate vie "guevariste" o "vietnamite", suscitano preoccupati interrogativi anche tra i dirigenti delle scuole di partito. Nel gennaio '68, in una riunione con i principali responsabili del settore educativo, il presidente della Commissione centrale di controllo, Mauro Scoccimarro, riferisce del «fenomeno in parte nuovo dei gruppi minoritari di sinistra e delle giovani generazioni che nel loro rifiuto integrale della società attuale coinvolgono anche il nostro partito». Anche per rispondere a queste sfide occorrerebbero, a parere di Scoccimarro, «quadri [...] preparati ad approfondire la nuova fase della situazione politica internazionale ed interna».<sup>164</sup> In questa direzione Gensini propone, attraverso l'azione delle scuole, una «qualificazione e preparazione culturale di tipo universitario» per i dirigenti federali e una maggiore promozione di giovani quadri, adeguatamente istruiti, al livello sezionale e federale.<sup>165</sup> Anche Quattrucci concorda sulla

---

<sup>163</sup> FIG, APC, Sezione Lavoro ideologico, mf 531, *Attività svolta dal 14 febbraio al 20 luglio 1966 (5 mesi) presso l'Istituto "A. Marabini"*, 1966, pp. 415-419; nello specifico sono organizzati un corso nazionale di 3 mesi, tre seminari sulle tesi dell'XI congresso, un breve corso per studenti medi, un breve corso per ragazze della Fgci neolette nelle organizzazioni federali, un corso sulla politica agraria, due corsi sui problemi degli enti locali, un corso sui problemi operai, e seminari provinciali per membri della Fgci, per quadri di sezione, per tranvieri e per operai.

<sup>164</sup> FIG, APC, Sezione ideologica, mf 548, *Riunione del gruppo di lavoro per le scuole di partito*, 3 gennaio 1968, p. 933.

<sup>165</sup> *Ibid.*, p. 936.



necessità di «mettere in piedi un processo perché le scuole divengano sempre più scuole», distinguendo questo peculiare tipo di formazione dall'attività dei seminari e dei corsi brevi, che «sono stati essenzialmente dibattiti politici». <sup>166</sup> Secondo Calamandrei, tuttavia, i tempi non sono ancora maturi per giungere, finalmente, a una vera e propria svolta nel campo educativo: sarebbe occorso, per questo, un più ampio confronto in tutto il partito e una discussione in ambito congressuale. <sup>167</sup>

Le scuole di partito – sembra emergere dal dibattito – sono entrate in una fase di stagnazione, benché le esigenze di rinnovamento richiedano un vasto ringiovanimento degli apparati e una diversa qualificazione delle strutture educative. Dalle discussioni interne alla Sezione ideologica, affiora anche una certa insofferenza verso l'apatia del gruppo dirigente comunista; le sollecitazioni e le proposte provenienti dalle scuole, infatti, raramente trovano un'attuazione pratica. Già nel '63 Gensini aveva lamentato il disinteresse della Segreteria del partito a un suo «progetto di ampliamento e ammodernamento della scuola di Roma». <sup>168</sup> Ma anche negli anni successivi i pur poderosi programmi di rinnovamento della politica educativa, le discussioni e i dibattiti, non sembrano mai concretarsi in un'effettiva svolta organizzativa.

Nel frattempo l'ondata del '68 giunge a lambire anche le scuole di partito. Se ne scorgono i primi segnali dai tentativi di Calamandrei di adeguare la didattica di partito alle istanze che sorgono dal movimento giovanile. Nel maggio '68, ad esempio, il direttore della Sezione ideologica informa le segreterie provinciali del Pci e della Fgci di voler organizzare,

nei mesi di luglio e settembre, presso le scuole centrali del Partito, dei “collettivi di dibattito e studio” (della durata di due settimane ciascuno) per studenti della Università e anche della Scuola media superiore, sia iscritti che non iscritti alla Fgci. Pensiamo di chiamarli “collettivi” anziché “corsi”, per sottolineare il carattere nuovo che essi dovranno avere per il metodo dello studio e della discussione, tenendo conto della esperienza fatta e delle esigenze espresse dal movimento studentesco. Con questa novità di metodo, che dovrebbe escludere ogni sospetto di “indottrinamento” paternalistico e meccanico, vorremmo ottenere una partecipazione che sia – nell'ambito degli orientamenti di sinistra, laici e cattolici – la più larga possibile, estesa anche a giovani che abbiano oneste riserve critiche verso il nostro partito. <sup>169</sup>

---

<sup>166</sup> Ibid.

<sup>167</sup> Ibid., p. 938.

<sup>168</sup> FIG, APC, Sezione Scuole di partito, mf. 489, *Nota sui problemi di una ripresa dell'attività educativa*, 1963, p. 2836.

<sup>169</sup> FIG, APC, Sezione ideologica, mf 548, *Lettera di Franco Calamandrei alle segreterie provinciali del Pci e della Fgci*, 27 maggio '68, p. 977. Calamandrei si dirà successivamente soddisfatto per la buona riuscita del primo «collettivo studentesco di dibattito e di studio» di luglio, ibid., *Lettera di Calamandrei alle segreterie provinciali del Pci e della Fgci*, 1 agosto 1968, p. 1004. Sul dibattito interno al Pci di fronte al '68 studentesco cfr. A. Höbel,

Anche il tradizionale “corso lungo” subisce, a Frattocchie, i contraccolpi della contestazione giovanile. Nel corso nazionale di settembre-dicembre '68, ricorda un ex allievo, «c'è stata molta effervescenza [...]. C'era chi stava con l'ufficialità a prescindere e chi alzava il libretto di Mao». <sup>170</sup> Un altro ex allievo, presente al corso nazionale organizzato all'inizio del '69, ricorda come una parte dei partecipanti abbia apertamente avanzato proposte di «autogestione», contro una conduzione del corso considerata «peggio dell'università borghese [...]. Poi son stati isolati e qualcuno se ne andò». <sup>171</sup>

Ma già nel dicembre '68, su iniziativa della Sezione ideologica, gli allievi dei due corsi nazionali di Bologna e Frattocchie si erano ritrovati nella scuola romana per un'assemblea comune, in cui discutere programmi e metodi didattici. Si tratta di un evento straordinario, mai accaduto nelle scuole di partito. Il documento promosso dall'assemblea risente ampiamente, persino nel linguaggio, del clima del '68 studentesco: si parla, dunque, di «dottrine marxiste» (un concetto raramente declinato, nel linguaggio ufficiale di partito, al plurale), di «nuove generazioni [...] che vogliono fare la rivoluzione», di «collettivi» di studio che rompano «il rituale statico dell'insegnamento». E ancora:

La sperimentazione di nuove forme di lavoro e di ricerca operata dalle scuole ha voluto rispondere alle necessità di formare un quadro che di fronte alla fantasia della realtà non disarmi la sua volontà politica, un quadro capace di cogliere autonomamente, in una situazione concreta, la conferma, la verifica e lo sviluppo della linea generale del pensiero marxista e quindi capace di operare, in una situazione concreta, una valutazione sulla base di questa riscoperta dei fondamenti teorici e del loro sviluppo nel processo reale. <sup>172</sup>

Per la sua estrema astrattezza anche questo esperimento di autoriforma non può concretizzarsi in un effettivo piano di rinnovamento delle scuole. Come è stato accennato in precedenza, anzi, il sistema educativo del Pci esce “mutilato” dal '68: la scuola di Bologna, infatti, viene improvvisamente chiusa, dopo dieci anni dal suo spostamento nella nuova sede sul colle di san Luca e dopo venti anni dalla sua istituzione. È il chiaro sintomo della stasi in cui è intrappolata l'organizzazione formativa comunista. L'Istituto di Frattocchie si ritrova ad operare come unica scuola di partito; alle sue dipendenze rimane il direttore, Giuseppe Dama, affiancato da una nuova insegnante, Aida Tiso, anch'essa veneta, ex partigiana, proveniente dalla militanza nell'Udi e nelle

---

*Il Pci di Longo e il '68 studentesco*, in «Studi Storici», XLV, n. 2, 2004; A. Lepre, *Storia della prima Repubblica*, cit., pp. 238-239.

<sup>170</sup> Intervista scritta a Fulvio Ichestre (La Spezia, 26 marzo 2015).

<sup>171</sup> Intervista a Luigi Bertone (Voghera, 26 marzo 2014).

<sup>172</sup> FIG, APC, Sezione ideologica, mf 548, 1968, pp. 1011-1016.

commissioni femminili del Pci.<sup>173</sup> Rimane, come assistente alla didattica, anche Mario Quattrucci. I corsi, del resto, si avvalgono sempre di più della collaborazione di dirigenti politici, parlamentari, giornalisti e intellettuali: essi partecipano non soltanto come insegnanti, ma anche presenziando a dibattiti e conferenze. Nel corso nazionale del settembre-dicembre '68, ad esempio, oltre alle lezioni di Dama, Tiso e Quattrucci, intervengono a Frattocchie anche Ernesto Ragionieri, Lucio Villari, Paolo Alatri, Paolo Spriano, Franco Ferri, Filippo Frassati, Edoardo Perna, Sergio Flamini, Aniello Coppola, Pietro Ingrao, Libero Pierantozzi, Franco Calamandrei.<sup>174</sup>

Al di là delle misure organizzative e strutturali, il '68 studentesco ha comunque un effetto dirompente sul complesso formativo del Pci: esso, infatti, pone il gruppo dirigente nazionale di fronte alla questione del «ringiovanimento dei quadri»<sup>175</sup> e dell'assorbimento, nelle fila del partito, delle «forze nuove»<sup>176</sup> emerse con il movimento giovanile. In questa direzione, secondo i dirigenti del Pci, la scuola di partito deve avere un ruolo determinante, per contribuire a forgiare «quadri esperti, ancor più preparati di quanto non fosse per il passato, sia sul terreno politico che su quello teorico e culturale».<sup>177</sup>

## 1.4 Il nuovo «sistema di scuole di partito»: 1969-1981

### 1.4.1 Tra rinnovamento e tradizione

«Oggi si contesta tutto, noi compresi», aveva affermato il segretario Luigi Longo in una riunione della Direzione dell'ottobre '68, «e non è solo una smania di irrequieti, ma

---

<sup>173</sup> Sulla biografia di Aida Tiso cfr. M.T. Segà (a cura di), *Eravamo fatte di stoffa buona. Donne e Resistenza in Veneto*, Portogruaro, Nuovadimensione, 2008, p. 183.

<sup>174</sup> Archivio privato di Fulvio Ichestre, La Spezia, *Istituto di studi comunisti. Compagni che hanno collaborato al corso formativo di 3 mesi (20/9 – 20/12/1968) e tenuto lezioni, conferenze, dibattiti*.

<sup>175</sup> Di «ringiovanimento dei quadri» in seguito alle esperienze del '68 parlerà il neoeletto vicesegretario Enrico Berlinguer durante il XII congresso del Pci del febbraio 1969, si veda *Le conclusioni di Berlinguer*, in «l'Unità», 16 febbraio 1969, p. 5. Cfr. inoltre P. Ignazi, *Il potere dei partiti. La politica in Italia dagli anni Sessanta a oggi*, Roma-Bari, Laterza, 2002, pp. 51-52; C. Sebastiani, *I funzionari*, in A. Accornero, R. Mannheimer, C. Sebastiani, *L'identità comunista*, cit., p. 105.

<sup>176</sup> G. Napolitano, *Intervista sul Pci*, a cura di E. J. Hobsbawm, Roma-Bari, Laterza, 1976, pp. 46-49.

<sup>177</sup> U. Pecchioli, *Un partito comunista rinnovato e rafforzato per le esigenze nuove della società italiana*, Relazione al Comitato centrale e alla Commissione centrale di controllo del 14 gennaio 1970, in «l'Unità», 15 gennaio 1970, pp. 7-8.

risponde a qualcosa di più profondo». Da questa situazione emergeva, secondo Longo, l'esigenza di un «adeguamento politico, ideologico, strategico e tattico a una situazione che non ha sviluppi normali».<sup>178</sup> Queste tematiche sono ampiamente riprese da Longo durante il XII congresso del febbraio 1969. Il segretario, infatti, salutando la «prima nuova ondata giovanile» sorta «dopo la Resistenza», osserva enfaticamente come «una leva imponente di giovani» sia venuta «ad assumere nel partito una responsabilità di direzione».<sup>179</sup> Del resto, è stato osservato, dal 1967 e per tutta la prima metà degli anni '70, la percentuale di giovani iscritti al Pci aumenta in modo progressivo, effetto anche di un «lento processo di assorbimento» dei «settori marginali» del movimento studentesco «iniziato subito dopo il 1968».<sup>180</sup>

Rinfrancato dalla ripresa d'iniziativa e dai nuovi legami con la società civile, il Pci può intervenire, nel corso del 1969, anche nel campo della formazione politica. L'impatto politico e culturale del '68, i nuovi orientamenti del Pci in politica internazionale, l'evoluzione del dibattito interno al partito, evidenziano nuovamente l'esigenza di un'intensa attività di chiarificazione e di educazione politica;<sup>181</sup> proprio la scuola di partito è individuata come lo strumento più adatto per un vasto aggiornamento teorico e per una campagna formativa destinata alla nuova leva di giovani quadri, venuti al partito al di fuori dei tradizionali percorsi di politicizzazione.

Dopo il congresso Gastone Gensini viene eletto nuovo responsabile della Sezione scuole di partito (che, significativamente, riprende la sua tradizionale denominazione). All'inizio di novembre il nuovo responsabile propone un piano di lavoro per «una grande espansione dell'attività educativa» a livello federale, attraverso la promozione di nuovi «corsi di base», la produzione di «brevi corsi» di studio, opuscoli, manuali, in grado di connettere l'educazione politica di massa alla campagna celebrativa per il centenario della nascita di Lenin.<sup>182</sup> Per quanto riguarda l'Istituto di studi comunisti, Gensini propone un'«accentuazione del compito culturale della Scuola» e l'adozione di nuovi metodi didattici «che evitino ogni elemento cattedratico». La scuola, inoltre, dovrà «superare il regime di vita interno [...] fondato sul «collegio»» aprendosi

---

<sup>178</sup> FIG, APC, Organismi dirigenti, Direzione, mf 20, 4 ottobre 1968, pp. 1062-1063.

<sup>179</sup> L. Longo, *Un'alternativa per uscire dalla crisi. Rapporto al XII congresso del Partito comunista italiano*, Roma, Editori Riuniti, 1969, pp. 99-100.

<sup>180</sup> M. Barbagli, P. Corbetta, *Partito e movimento*, cit., p. 15; cfr. anche id., *Base sociale del Pci e movimenti collettivi*, in A. Martinelli, G. Pasquino (a cura di), *La politica nell'Italia che cambia*, Milano, Feltrinelli, 1978.

<sup>181</sup> Si consideri, ad esempio, lo scontro interno e l'esplosione del «caso Manifesto» nel corso del 1969, cfr. N. Ajello, *Il lungo addio*, cit., pp. 94-99.

<sup>182</sup> FIG, APC, Sezione scuole di partito, mf 306, *Relazione di Gensini all'Ufficio di segreteria*, 5 novembre 1969, pp. 2-5. Sulla campagna celebrativa per l'anniversario della nascita di Lenin si veda la documentazione in FIG, APC, Celebrazione centenario nascita di Lenin, mf 308; cfr. A. Possieri, *Il peso della storia*, cit., pp. 57-74.

ad eventi diversi e ospitando convegni, riunioni, assemblee: «il patrimonio cospicuo alle Frattocchie», egli precisa, «potrebbe essere utilizzato oltreché per la Scuola, come centro politico-culturale per ogni sorta di attività centrale del partito».<sup>183</sup>

Il piano di Gensini è discusso dall'Ufficio di segreteria nell'aprile 1970: il documento prodotto dalla riunione riconosce ufficialmente la necessità di «lavorare alla creazione di un sistema di Scuole di Partito»<sup>184</sup> che, accanto al rilancio dell'attività formativa di base, favorisca un ricambio naturale dei quadri dirigenti.<sup>185</sup> L'attenzione degli organismi dirigenti nazionali segna un rilancio dell'educazione comunista, motivato da una nuova estensione d'iniziativa politica del Pci e dall'esigenza di trasmettere ai nuovi giovani quadri il patrimonio storico e ideale del partito. In questo senso l'afflusso nel '68 di una nuova generazione di militanti rappresenta un momento spartiacque anche per le scuole comuniste. Si tratta, soprattutto, di un risveglio di interesse verso un istituto "tradizionale" come quello della scuola di partito che rientra in una strategia identitaria di valorizzazione dei simboli, dei "miti" e della memoria storica dei comunisti italiani. Nel 1971, con le celebrazioni per il cinquantesimo anniversario della fondazione del Pci e, a partire dal '72, con l'avvio della segreteria di Berlinguer, questa strategia verrà a precisarsi ulteriormente, ponendo le basi per una rinnovata politica educativa.<sup>186</sup>

#### 1.4.2 Una nuova geografia di scuole di partito: 1972-1981

Nell'ottobre '71 Gastone Gensini avanza un più dettagliato piano di lavoro per «mettere in funzione alcuni centri per l'attività educativa a carattere permanente»: attorno all'istituto centrale di Frattocchie, mantenuto come luogo di alta formazione, deve sorgere, infatti, un ramificato «sistema» di centri formativi provinciali, regionali e interregionali. L'obiettivo che ci si propone è quello di istituire, o riaprire, centri educativi residenziali, dislocati nel Nord, nel Centro e nel Mezzogiorno d'Italia, a diretto contatto con le federazioni comuniste e con i comitati regionali.<sup>187</sup> Ai diversi gradi dell'organizzazione

---

<sup>183</sup> FIG, APC, Sezione scuole di partito, mf 306, *Relazione di Gensini all'Ufficio di segreteria*, 5 novembre 1969, pp. 7-9.

<sup>184</sup> FIG, APC, Sezione scuole di partito, mf 68, *All'Ufficio di segreteria*, 14 aprile 1970, p. 1531.

<sup>185</sup> Cfr. A. Possieri, *Il peso della storia*, cit., pp. 120-125.

<sup>186</sup> Ibid., pp. 74-117. Sulla valorizzazione delle radici identitarie come politica perseguita lungo gli anni della segreteria Berlinguer cfr. inoltre S. Pons, *Berlinguer e la fine del comunismo*, cit., pp. 75-92; D.I. Kertzer, *Politics and Symbols. The Italian Communist Party and the Fall of Communism*, New Haven – London, Yale University, 1996, p. 18.

<sup>187</sup> FIG, APC, Sezione scuole di partito, mf 159, *Relazione di Gensini all'Ufficio di Segreteria*, 22 ottobre 1971, p. 1704.

comunista, insomma, deve corrispondere una complessa articolazione di scuole politiche: «elementare, media, superiore».<sup>188</sup>

Sulla base di questo programma il sistema di scuole può ben presto essere integrato con la riapertura, nell'estate '72, della struttura di Faggeto Lario, sul lago di Como. L'istituto, che nella prima metà degli anni '50 aveva ospitato la Scuola centrale femminile, viene ora intitolato a Eugenio Curiel e sorge come scuola interregionale rivolta alla formazione dei quadri operai del Nord e dell'emigrazione. La direzione della scuola è affidata a Piero Lavatelli, un intellettuale del Pci milanese appassionato di letteratura e filosofia, ricordato come un «anticonformista» aperto alle culture europee.<sup>189</sup> A pochi mesi di distanza, inoltre, la rete scolastica viene ulteriormente ampliata con l'inaugurazione di altri due istituti: la scuola provinciale di Zocca, in provincia di Modena, e la scuola regionale di Lecce, intitolata a Giuseppe Di Vittorio. Quest'ultima, una «struttura modesta» con soli 22 posti letto,<sup>190</sup> sarà ben presto affiancata dall'Istituto «Ruggero Grieco» di Bari, inaugurato nel 1974.<sup>191</sup>

Dopo un primo momento di assestamento e rodaggio il sistema scolastico di partito conosce una nuova fase di impetuosa espansione in seguito alla proposta strategica del compromesso storico. «Ci troviamo di fronte ad un partito dalla digestione lenta», afferma nel novembre '73 Giuseppe Dama.<sup>192</sup> Per fronteggiare un diffuso disorientamento nella base comunista verso le nuove linee strategiche adottate dal gruppo dirigente il Convegno sulle scuole di Partito organizzato in quell'anno si impegna ad avviare un vasto aggiornamento metodologico e didattico volto a favorire un'ulteriore qualificazione e specializzazione delle scuole.

La percezione di essere approdati a una fase politica nuova, del resto, pone la questione di «una profonda presa di coscienza» sul significato di essere «classe di

---

<sup>188</sup> ISEC, PCMI, b. 111, f. 13, *Rapporto di Gastone Gensini alla V Commissione del Comitato Centrale del Pci*, 1971, p. 9.

<sup>189</sup> Intervista scritta a Magda Negri (Novara, 19 maggio 2016). Lavatelli è nato nel 1924 ed è entrato nell'apparato del Pci milanese nel dopoguerra, cfr. P. Lavatelli, *Ci chiamavano comunisti*, cit. Lavatelli è affiancato da un consiglio di amministrazione composto da Giovanni Brambilla (un ex partigiano e operaio milanese), dall'intellettuale napoletano Renzo Lapicciarella, dai rappresentanti dei comitati regionali del Nord Italia, FIG, APC, Sezione scuole di partito, mf 51, *Calendario di attività delle scuole. Comunicazione di Gensini alla Segreteria del Pci*, 18 maggio 1972, p. 812. Si veda anche ibid., *Comunicazione di Gensini alla Segreteria del Pci*, 12 giugno 1972, p. 815.

<sup>190</sup> ISEC, PCMI, b. 111, f. 13, *III Convegno nazionale sulle scuole di Partito (Roma 15-17 novembre 1973)*, rapporto di Sergio Sedazzari, p. 4.

<sup>191</sup> FIG, APC, Sezione scuole di partito, mf 79, *Comunicazione di Gensini alla Segreteria del Pci*, 16 luglio 1974, p. 531. Cfr. *Inaugurata la prima scuola di partito nel Mezzogiorno: è intitolata a Grieco*, in «l'Unità», 29 giugno 1974, p. 6.

<sup>192</sup> ISEC, PCMI, b. 111, f. 13, *III Convegno nazionale sulle scuole di Partito (Roma 15-17 novembre 1973)*, rapporto di Giuseppe Dama, p. 2. Sull'elaborazione del compromesso storico e sul dibattito nel gruppo dirigente del Pci cfr. F. Barbagallo, *Enrico Berlinguer*, Roma, Carocci, 2006, pp. 183-200; A. De Angelis, *I comunisti e il partito*, cit., pp. 143-165.

governo, partito di governo».<sup>193</sup> Si tratta di una sensazione rafforzata dagli esiti del referendum sul divorzio e dai nuovi equilibri politici che ne derivano, i quali – si sottolinea in un convegno del 1974 – comportano «compiti di grande rilievo», specialmente «nel settore dell'attività di formazione politico-teorico» di quadri e pubblici amministratori.<sup>194</sup> Partendo proprio da simili considerazioni, tra il 1974 e il '75 sorge ad Albinea, nel cuore dell'Emilia, una nuova scuola indirizzata alla formazione degli amministratori comunisti, l'Istituto interregionale "Mario Alicata".<sup>195</sup>

Tuttavia, sono le elezioni regionali e amministrative del giugno '75 a provocare una vera e propria "ossessione pedagogica" in ampi settori dell'organizzazione comunista. L'avanzata elettorale, l'accesso all'amministrazione di città e regioni prima saldamente in mano agli avversari politici, contribuisce a produrre, tra i dirigenti comunisti, un sovradimensionamento ottimistico del ruolo del Pci nel sistema politico italiano. La «situazione nuova apertasi col 15 giugno», si legge in una nota della Sezione scuole di partito, potrà permettere, infatti, di portare finalmente il Pci «dalla formulazione teorico politica del partito come "partito di governo" [...] alla concreta realtà di un partito che "già governa"». <sup>196</sup> Proprio le responsabilità di «partito di governo» – afferma un documento interno della federazione comunista torinese – implicano «che ogni nostro quadro» debba «essere in grado di entrare nel merito di ogni specifico problema della linea del partito». Si rende necessario, dunque, l'ampliamento degli strumenti di formazione, poiché l'accesso alle amministrazioni pubbliche richiede «il possesso di strumenti di analisi, di conoscenza della realtà, [...] che non possono essere acquisiti soltanto in base alla pura esperienza». <sup>197</sup> Occorre formare e specializzare i nuovi pubblici amministratori e, nello stesso tempo, selezionare nuovi giovani quadri in grado di sostituire i dirigenti locali entrati nelle amministrazioni. «Viviamo in un'epoca concitata», afferma Berlinguer nel marzo 1976, «e noi abbiamo avvertito il pericolo crescente di un "praticismo" pericoloso, sia per i militanti che per i dirigenti»; per questo motivo, afferma il segretario, «il partito ha moltiplicato [...] le iniziative tese

---

<sup>193</sup> ISEC, PCMI, b. 111, f. 13, *III Convegno nazionale sulle scuole di Partito*, cit., intervento di Piero Lavatelli, p. 9.

<sup>194</sup> Fondazione Istituto piemontese Antonio Gramsci, Archivio Federazione Pci di Torino [d'ora in poi FIG, APCTO], b. 84, f. 12, *Informazione sul convegno tenuto all'Istituto "E. Curjel" il 24/6/74 sull'attività di formazione politico-teorica della scuola in relazione alla politica dei quadri delle federazioni del nord*.

<sup>195</sup> FIG, APC, Sezione scuole di partito, mf 79, *Comunicazione di Gensini alla Segreteria del Pci, 16 luglio 1974*, p. 531. La scuola è ufficialmente inaugurata nell'aprile 1975.

<sup>196</sup> FIG, APC, Sezione scuole di partito, mf 280, *Nota in preparazione del seminario sui problemi del partito, 2 gennaio 1976*, p. 1137. Cfr. Guido Crainz, *Il Paese mancato*, cit., pp. 526-541.

<sup>197</sup> FIG, APCTO, b. 85, f. 14, *Documento di discussione per la formazione di un gruppo di lavoro per la formazione dei quadri e le scuole di partito*, febbraio 1976.

a creare occasioni di riflessione, di approfondimento, di analisi, di studio, di lettura e di aggiornamento».<sup>198</sup>

Simili considerazioni possono essere rafforzate dopo le elezioni del 20 giugno 1976 che, nuovamente, fanno rilevare l'urgente necessità di quadri qualificati e di pubblici amministratori competenti. Come osserva Gensini, «più grande è divenuta la responsabilità» del Pci che «oggi si pone il problema acuto di quel passaggio [...] che conduca alla formazione di un governo di unità nazionale».<sup>199</sup>

Attraverso la promozione di una nuova generazione di quadri dirigenti il partito può anche procedere ad attuare un'attenta politica di assorbimento nei confronti dei movimenti giovanili scaturiti dal '68.<sup>200</sup> Se si osservano i dati biografici di 8.071 allievi censiti ai corsi residenziali organizzati tra il 1975 e il '78, la maggior parte di loro (il 71,4%) risulta approdata al Pci o alla Fgci dopo il 1968. Il 69%, inoltre, ha meno di 31 anni, il 24% è registrato tra le classi di età 31-40, mentre soltanto il 6,7% risulta aver compiuto più di 41 anni.<sup>201</sup> È verso le più giovani classi di età che si concentrano le attenzioni del settore per le politiche formative del Pci: a quei «giovani quadri» per cui «la storia del partito comincia dal '68», afferma Luciano Gruppi, non solo occorre fornire «la memoria storica [...] le basi storiche e teoriche della politica del partito», ma anche una «capacità di sforzo», una «severità di costume» e un'autentica «disciplina di studio e di lavoro».<sup>202</sup>

Tra il 1977 e il '78, momento di massimo sviluppo nel rinnovato sistema educativo del Pci, la geografia delle scuole di partito può contemplare, dunque, una rete di centri e istituti formativi diffusi su tutto il territorio nazionale. Vi è, innanzitutto, la scuola centrale, l'Istituto di studi comunisti di Frattocchie (intitolato nel 1973 a Palmiro Togliatti), che viene destinata al livello più alto di qualificazione dei quadri e presso cui, accanto a seminari e corsi brevi, si svolgono i cicli didattici più lunghi: da tre mesi a un anno. A un gradino inferiore nella gerarchia scolastica, si collocano tre istituti interregionali: l'Istituto «Eugenio Curiel» di Faggeto Lario (per la formazione dei quadri

---

<sup>198</sup> U. Baduel, *Conversazione con Berlinguer*, in «l'Unità», 28 marzo 1976, p. 7.

<sup>199</sup> G. Gensini, *Problemi della formazione dei quadri nella attuale fase di sviluppo del partito*, in *Formazione dei quadri e sviluppo del Partito. Atti del V Convegno nazionale della sezione centrale scuole di partito. Istituto di studi comunisti «Palmiro Togliatti» – Frattocchie (Roma) 1-2-3 dicembre 1977*, Roma, Sezione centrale scuole di partito, 1978, p. 7.

<sup>200</sup> Cfr. M. Barbagli, P. Corbetta, *Base sociale del Pci e movimenti collettivi*, cit.

<sup>201</sup> *Dati biografici riguardanti le partecipazioni, dal '75 al '78, negli istituti residenziali*, in *Formazione scuola di partito insegnamento. Atti del VI convegno nazionale della sezione centrale scuole di partito. Istituto «P. Togliatti» 3-4 gennaio 1979*, in «La Scuola del Partito», quaderno n. 4, p. 60; dagli stessi dati si ricava che il 25,6% degli allievi sono studenti, il 25% operai, il 15% impiegati e tecnici, il 12% funzionari di partito. Le fonti permettono di indicare i dati biografici soltanto per il periodo successivo al 1975.

<sup>202</sup> Intervento di L. Gruppi, in *Formazione dei Quadri e sviluppo del Partito*, cit., p. 91.



di Veneto, Friuli Venezia Giulia, Lombardia, Piemonte, Liguria), l'Istituto "Mario Alicata" di Albinea (per Emilia, Toscana, Umbria, Marche), l'Istituto di Studi comunisti di Calabria, Campania e Lucania, inaugurato nel 1976 a Paestum e trasferito prima a Contursi, in provincia di Salerno, poi a Castellammare di Stabia. Seguono, quindi, due scuole regionali: il Centro Studi "Ruggero Grieco" di Bari e l'Istituto "Emilio Sereni" di Cascina (Pisa), inaugurato nel 1977. Completano il quadro le due scuole provinciali di Zocca e di Lecce.<sup>203</sup>

Nella seconda metà degli anni '70 la fisionomia del Pci come grande partito educatore può perfezionarsi definendosi in un preciso percorso di professionalizzazione politica in grado di inserire il quadro intermedio in un vero e proprio *cursus honorum* di esperienze formative: dal "tirocinio" nella sezione alle scuole di partito. Come afferma Aida Tiso, «tutto il partito è una scuola che assolve ad una funzione pedagogica ideale, culturale, politica insostituibile»; dalla «milizia di partito» all'«esperienza di direzione» sino al «momento dello studio», ogni quadro comunista deve essere inserito in un ampio programma di studi, in grado di rispondere alle «molteplici esigenze e necessità che nascono dalla complessità stessa della situazione in cui il partito è chiamato ad operare».<sup>204</sup>

#### 1.4.3 Nuovi insegnanti e formatori

Un simile vigoroso sviluppo delle scuole di partito richiede una maggiore estensione e specializzazione del corpo insegnante. Proprio nella seconda metà degli anni '70 gli organici scolastici conoscono un'espansione senza precedenti: direttori, insegnanti, istruttori e assistenti, conferenzieri e collaboratori, bibliotecari, addetti ai servizi e alle segreterie amministrative. Si moltiplicano anche le occasioni di incontro e di discussione sull'organizzazione didattica, come i convegni sulle scuole di partito e i periodici confronti tra insegnanti sulle esperienze nelle diverse sedi scolastiche. Anche la produzione di materiale didattico aggiornato (manuali, dispense, testi di studio) spinge a un più coordinato collegamento tra la Sezione scuole di partito e i singoli istituti e a un costante contatto con intellettuali, specialisti ed esperti su singoli aspetti di cultura, politica e amministrazione.

---

<sup>203</sup> Cfr. A. Tiso, *Tutte le scuole del Pci*, in «Rinascita», 19 maggio 1978, p. 13. Presso la scuola di Frattocchie viene attivato, inoltre, l'Istituto "Agostino Novella" per i quadri di Roma e Lazio.

<sup>204</sup> Intervento di A. Tiso, in *Formazione dei Quadri e sviluppo del Partito*, cit., pp. 131-132.

I dati biografici degli insegnanti coinvolti in questa seconda fase di grande radicamento delle scuole comuniste, permettono di sottolineare le specializzazioni affidate ai diversi istituti e, soprattutto, evidenziano il proposito di trasmettere ai giovani quadri del compromesso storico il patrimonio teorico e ideale del Pci, la sua identità, la sua “memoria condivisa”. Anche attraverso l’impiego di insegnanti e istruttori di diversa formazione, età, specializzazione si viene a definire, infatti, una precisa strategia formativa.

L’Istituto “Eugenio Curiel” di Faggeto Lario, come si è ricordato, è affidato alla direzione di un intellettuale, Piero Lavatelli. Al suo fianco è chiamato il pavese Angelo Marinoni, nato nel 1926, ex operaio e partigiano. Già allievo, nel ’54, dell’Istituto “Marabini”, Marinoni ha una lunga esperienza di attivista sindacale, di funzionario di partito a Pavia e nella Commissione centrale d’organizzazione; nella sua carriera politica, inoltre, ha anche maturato un’esperienza di lavoro all’estero, in Ungheria, dove si è occupato delle trasmissioni radio in lingua italiana.<sup>205</sup> Lavatelli e Marinoni rappresentano la continuità, la memoria storica del Pci, le esperienze del “partito nuovo”, di cui, del resto, sono una rappresentazione vivente: il primo, un intellettuale divenuto funzionario; il secondo, un operaio il cui percorso di formazione politica e culturale è avvenuto tutto all’interno del Pci. Accanto a loro viene chiamata una giovane funzionaria di origini novaresi, Magda Negri, nata nel 1949, laureata in Lettere e Filosofia: la giovane insegnante è entrata nel Pci nel ’69 ed è espressione della nuova generazione di militanti, avvicinati al partito dopo l’esperienza del ’68.<sup>206</sup> A una simile formazione possono essere ricondotti anche altri giovani insegnanti e collaboratori dell’Istituto, come Carmelo Marazia, laureato in sociologia a Trento nel ’68 ed entrato nel Pci due anni dopo.<sup>207</sup> Insegnante a Faggeto Lario è anche Sergio Zangirolami, studioso di economia e autore di numerosi manuali e testi di studio per le scuole di partito. Nel 1976, dopo la morte di Marinoni e il ritiro di Lavatelli, è ancora un giovane quadro del Pci lombardo, Giuseppe Calzati, a ricevere l’incarico di nuovo direttore della scuola, coadiuvato da un altro giovane funzionario lombardo, Gianfranco Gilardi, e dal più anziano Guerrino Ceccotti, ex operaio e dirigente del Pci di Udine.<sup>208</sup>

---

<sup>205</sup> Cfr. C. Ferrario, *Un comunista degli anni '50*, Milano, Teti, 1978.

<sup>206</sup> Intervista scritta a Magda Negri, cit.

<sup>207</sup> Intervista scritta a Carmelo Marazia (Milano, 17 febbraio 2016).

<sup>208</sup> I riferimenti al personale docente sono tratti dall’intervista a Giuseppe Calzati (Como, 17 novembre 2014); ISEC, PCMI, b. 111, f. 13, *III Convegno nazionale sulle scuole di Partito (Roma 15-17 novembre 1973)*; si veda anche *Formazione scuola di partito insegnamento. Atti del VI convegno nazionale della sezione centrale scuole di partito*, cit.

Una simile composizione generazionale, sociale e culturale è riscontrabile anche nel personale docente dell'Istituto "Mario Alicata" di Albinea. La scuola è diretta dal dirigente modenese Cesare Remondi, un ex operaio nato nel 1934, che ha potuto ricevere, nei primi anni '60, un'esperienza formativa di quattro anni nella scuola superiore di partito di Mosca. A Remondi viene inizialmente affiancato il giovane ricercatore Renzo Martinelli, assistente di Ernesto Ragionieri all'Università di Firenze.<sup>209</sup> Collaboratori e insegnanti della scuola emiliana sono anche il giurista Salvatore D'Albergo, dell'Università di Pisa, Alessandro Lucarini, Federico Battistella, Attilio Moro, Elena Montecchi.<sup>210</sup>

Anche il centro "superiore" di formazione politica conosce, negli anni '70, un rafforzamento dei propri organici. L'assegnazione di un ruolo centrale e di alta qualificazione all'Istituto di studi comunisti di Frattocchie, infatti, porta alla nomina, nel '76, di Luciano Gruppi a nuovo direttore della scuola.<sup>211</sup> Accanto all'ideologo del Pci, già autore di numerosi manuali e compendi sul pensiero politico di Marx, di Gramsci, di Lenin, di Togliatti, di testi sul compromesso storico e sulla via italiana al socialismo, rimane impiegata Aida Tiso, sebbene numerosi siano i nuovi insegnanti e collaboratori: Franco Speranza, Armando Cipriani, Osvaldo Sanguigni, Gino Guerra, Graziella Falconi. Sempre più frequentemente, inoltre, l'Istituto centrale si avvale del contributo di esperti e docenti universitari, come Tullio De Mauro, collaboratore per le questioni di linguistica e comunicazione.<sup>212</sup>

La pedagogia comunista degli anni '70, dunque, rinasce dall'incontro tra le generazioni del "partito nuovo", in gran parte autodidatte o formatesi all'interno dei canali educativi di partito, e quelle del post '68, emerse dai movimenti studenteschi e non prive di un'educazione universitaria o di una specializzazione in determinati campi culturali. Come nelle scuole di partito del dopoguerra anche in questa fase l'elemento della continuità incontra una generazione nuova, che ha da poco avuto accesso agli

---

<sup>209</sup> FIG, APC, Sezione scuole di partito, mf 79, p. 531, *Comunicazione di Gensini alla Segreteria del Pci*, 16 luglio 1974.

<sup>210</sup> I riferimenti al personale docente sono tratti dall'intervista a Elena Montecchi (Reggio Emilia, 28 marzo 2014); cfr. inoltre la documentazione in Polo archivistico del comune di Reggio Emilia, Archivio dell'Istituto interregionale di studi comunisti "Mario Alicata" di Albinea [d'ora in poi PAR, AISCA], b. 2.

<sup>211</sup> Cfr. L. Gruppi, *Testimonianze di un postero*, cit., pp. 131-132. Gruppi sostituisce Bruno Bertini, succeduto a Giuseppe Dama nella direzione dell'Istituto nei primi anni '70.

<sup>212</sup> Per gli elenchi di insegnanti e collaboratori si veda ISEC, PCMI, b. 111, f. 13, *III Convegno nazionale sulle scuole di Partito (Roma 15-17 novembre 1973); Formazione dei Quadri e sviluppo del Partito. Atti del V Convegno nazionale della sezione centrale scuole di partito*, cit.; *Formazione scuola di partito insegnamento. Atti del VI convegno nazionale della sezione centrale scuole di partito*, cit. L'Istituto "Ruggero Grieco" di Bari è diretto inizialmente dall'ex bracciante Pasquale Lops a cui subentra, in un secondo momento, il sociologo Franco Cassano. Direttore dell'Istituto di studi comunisti per la Calabria, Campania e Lucania è Valeria Sgambati e, successivamente, Ines Libondi. La scuola provinciale di Zocca è diretta da Rino Guaitoli.

organismi dirigenti nazionali e territoriali. È ancora dall'incontro tra due esperienze diverse, tra due modi di intendere la militanza politica e la vita di partito, che per tutti gli anni '70 verranno elaborati e sperimentati nuovi metodi e nuovi programmi didattici per la formazione di quadri, funzionari, amministratori.

### 1.4.3 Apogeo e crisi delle scuole di partito

Lo sviluppo tumultuoso dei corsi formativi e delle attività didattiche procede per tutto il decennio, culminando nel periodo 1976-81 con la pianificazione, a Frattocchie, di corsi della durata di un anno rivolti ai quadri operai e ai giovani funzionari di partito.<sup>213</sup> Eppure, già nella fase immediatamente successiva alla formazione del governo di solidarietà nazionale del '76, si scorgono i primi sintomi di un mutamento di clima politico. Come afferma Cesare Remondi in una riunione tra gli insegnanti del 1980,

alla "ventata trionfalistica" (1974-75, estate 1976) subentra il periodo delle grandi difficoltà [...]. Mi riferisco al [...] mutamento di segno che già cogliemmo nel seminario nazionale degli studenti universitari della Fgci del settembre '76 a partire dalla discussione, molto serrata, che si svolse all'inizio del corso con il compagno Chiaromonte sul governo delle astensioni. È tutto uno strato di militanti e di giovani quadri che vive in modo drammatico la fase della solidarietà democratica.<sup>214</sup>

Le delusioni, lo smarrimento e le incomprensioni verso la strategia politica del Pci da parte di quadri e militanti – si avrà occasione di osservare – si riversano anche nell'attività educativa, proseguendo fin dopo il fallimento del compromesso storico e la fine dei governi di solidarietà democratica. Tuttavia, la fase del riflusso non si assesta unicamente in un dibattito politico e teorico, ma coinvolge direttamente la macchina organizzativa del partito e le strutture didattiche.

---

<sup>213</sup> Come è stato accennato in precedenza, nel periodo compreso tra il 1975 e il 1978, l'attività formativa delle scuole residenziali registra 16.419 presenze. Nel 1977 le presenze risultano 2.862; 4.612 nel '78; 4.225 nel '79; 5.204 nell'80; cfr. Istituto di Storia contemporanea "Pier Amato Perretta" di Como, Fondo Giuseppe Calzati [d'ora in poi ISCP, FGC], Scuola Faggeto formazione Pci, *Note conclusive del VII convegno nazionale delle scuole di partito (12/13 marzo 1981)*, p. 2. Anche la stampa nazionale dedica spazio, in questi anni, alla capacità del Pci di preparare giovani quadri qualificati attraverso i propri canali formativi: si veda, ad esempio, il reportage di Paolo Mieli, *Frattocchie Institute of Technology. La scuola quadri del Pci: com'è cambiata*, in «l'Espresso», 3 ottobre 1976; G. Russo, *I comunisti a lezione di governo. Come il Pci prepara i propri amministratori locali dopo il 15 giugno*, in «Corriere della Sera», 5 ottobre 1975.

<sup>214</sup> FIGER, ALA, 4.1.5, f. 2, *Dagli appunti dell'introduzione del compagno Cesare Remondi alla riunione in preparazione del VII convegno sul tema: "Contenuti nei programmi e nei metodi di insegnamento nelle scuole di partito"*.

Il 1981 rappresenta il momento apicale nell'organizzazione del settore educativo di partito;<sup>215</sup> dall'anno successivo la rete di scuole viene rapidamente smantellata. Rimarranno attivi – ma in costante declino – unicamente l'istituto centrale di Frattocchie, quello emiliano di Albinea e, per un certo periodo, la scuola toscana di Cascina.<sup>216</sup> A tutto ciò contribuiscono in massima misura i drastici tagli dei fondi di bilancio destinati alle scuole, ma non è possibile escludere che l'insoluto rapporto tra arroccamento identitario e ricerca di vie d'uscita dalle difficoltà politiche contribuisca a determinare un simile declino. La stessa elaborazione dell'eurocomunismo,<sup>217</sup> al centro dell'attività didattica in questi ultimi anni, non riesce a risolvere la contraddizione tra la tensione a un'effettiva svolta nella politica comunista e la permanenza dei tradizionali vincoli identitari.<sup>218</sup>

I convegni sulle scuole di partito organizzati tra il 1977 e il '79 avevano insistito sulla necessità di una maggiore “laicizzazione” dell'educazione comunista, la quale doveva essere proiettata più sull'attualità e su una crescente professionalizzazione del politico in formazione: «bisogna demistificare il significato di “scuola”», aveva affermato Salvatore D'Albergo nel 1977.<sup>219</sup> Eppure, nei loro programmi, le scuole di partito rimangono in gran parte vincolate a una didattica incentrata sulla trasmissione della memoria storica, dei miti e dei simboli del comunismo italiano.

Non meno importanti, nel declino delle tradizionali forme organizzative di partito, sono i fattori culturali e le radicali trasformazioni del costume pubblico e privato a cavallo degli anni '70 e '80.<sup>220</sup> Se ne rende conto, lucidamente, anche Claudio Verdini, nuovo responsabile della Sezione scuole di partito dopo il XV congresso del Pci del

---

<sup>215</sup> Cfr. A. Possieri, *Il peso della storia*, cit., pp. 215-238. Anche nei ricordi di alcuni militanti il 1980-81 rimane impresso come un'ultima fase di grande impegno politico soprattutto in seguito alle svolte strategiche del Pci ma anche in connessione ad alcuni grandi eventi esterni. Beppe Pasciutti, ad esempio, connette la memoria della sua esperienza di un anno alla scuola di Frattocchie alla memoria del terremoto in Irpinia del novembre '80: «questa cosa qua del terremoto mi ha colpito moltissimo come uomo, come cittadino e anche come comunista, che mi sono dato da fare come anche altri e siamo riusciti a portare giù in Irpinia a Santangelo dei Lombardi quattro roulotte e anche un camion con dei vestiti [...] quindi, da lì è stato proprio un susseguirsi di impegno, dalla passione politica, l'impegno politico anche alla presenza di forti drammi della collettività E poi a febbraio dell'81 ho iniziato, ho partecipato a questo corso che è durato fino a dicembre», intervista a Beppe Pasciutti (Sartirana Lomellina, 11 aprile 2014).

<sup>216</sup> Cfr. C. Verdini, *Convegno nazionale sulla politica di formazione Quadri e l'attività delle scuole di partito*, Roma, Pci, 1984.

<sup>217</sup> Cfr. S. Pons, *La rivoluzione globale*, cit., pp. 360-371.

<sup>218</sup> Cfr. id., *Berlinguer e la fine del comunismo*, cit. Sulla cultura politica dei quadri tra anni '70 e '80 e sull'importanza dei fattori identitari, cfr. A. De Angelis, *I comunisti e il partito*, cit., pp. 291-302.

<sup>219</sup> ISEC, PCMI, b. 111, f. 13, *Riunione delle direzioni degli istituti studi comunisti e responsabili sezioni scuole di partito. Frattocchie (Roma) 6-7 maggio 1977*, intervento di Salvatore D'Albergo.

<sup>220</sup> Per un inquadramento generale cfr. M. Gervasoni, *Storia d'Italia negli anni Ottanta. Quando eravamo moderni*, Venezia, Marsilio, 2010. Sulla crisi del Pci negli anni Ottanta cfr. R. Gualtieri, *L'ultimo decennio del Pci*, in P. Borioni (a cura di), *Revisionismo socialista e rinnovamento liberale. Il riformismo nell'Europa degli anni Ottanta*, Roma, Carocci, 2001; M. Gervasoni, *L'immagine della società italiana nel ceto politico: Pci e Psi alla fine della prima repubblica*, in S. Colarizi, A. Giovagnoli, P. Pombeni (a cura di), *L'Italia contemporanea dagli anni Ottanta a oggi*, vol. III, *Istituzioni e politica*, Roma, Carocci, 2014.

1979. Nel luglio 1980 Verdini riscontra una «maggiore “fatica” [...] nell’organizzazione della partecipazione ai corsi di carattere formativo di maggiore impegno e di più lunga durata», dovuta, anche, a «modificazioni di carattere sociale, culturale che sono intervenute in questi anni nella composizione di gruppi dirigenti provinciali». Da questi settori emergono «attese di conoscenze politiche e culturali (e forse anche modi di intendere il processo attraverso il quale soddisfare tali attese) che presentano aspetti nuovi» e di cui, secondo Verdini, «non siamo ancora riusciti a cogliere tutti gli stimoli ai fini di un adeguamento dei nostri programmi». Ma, prosegue il funzionario, «i sintomi della difficoltà [...] derivano anche dall’influenza che ha esercitato in alcune aree del partito, anche a livello dirigente, la penetrazione di forme diverse di disimpegno politico, di distacco, di vera e propria rinuncia all’esercizio delle funzioni proprie della direzione politica».<sup>221</sup>

Emergono così, anche tra i dirigenti delle scuole comuniste, posizioni favorevoli a una più decisa “deideologizzazione” delle scuole, a una formazione breve e diversificata, incentrata sull’attualità e sulla specializzazione del quadro. Si tratta di una spinta alla revisione di tutta l’elaborazione pedagogica emersa alla fine degli anni ’50, che era stata incentrata sulla formazione culturale del quadro, sull’obiettivo di formare dirigenti “colti” e su una didattica primariamente umanistica.

Di fronte alle difficoltà e alle crescenti perplessità sulla prosecuzione dei corsi “lunghi”, a Frattocchie si tenta di risollevarne l’attività educativa, nel 1982, con un «corso sperimentale» dal carattere misto, in parte residenziale e in parte per corrispondenza.<sup>222</sup> Tuttavia, in un partito sempre più in difficoltà per le condizioni di isolamento politico e per le incertezze sulla linea dell’“alternativa democratica”, le problematiche finanziarie vanno immediatamente a colpire le strutture scolastiche. La Sezione scuole di partito sceglie, così, di «salvaguardare, prima di tutto, la sopravvivenza dell’Istituto Togliatti per il ruolo centrale che esso ha sempre assolto e che pensiamo che debba continuare ad assolvere»,<sup>223</sup> “sacrificando” le altre strutture educative. Non si tratta di un processo privo di critiche o di rammarichi. Il comunicato della direzione dell’Istituto “Curiel” sulla chiusura della scuola, ad esempio, prendendo atto della «decisione della Direzione,

---

<sup>221</sup> ISEC, PCMI, b. 111, f. 13, *Riunione della sezione scuole di partito del Pci (Roma, 1-2 luglio 1980)*, relazione di Claudio Verdini, pp. 3-4.

<sup>222</sup> FIG, Archivio dell’Istituto di studi comunisti “Palmiro Togliatti” [d’ora in poi AISC], Isc 364-366, b. 71, 1982, *1° corso sperimentale 31/5-30/6*.

<sup>223</sup> ISEC, PCMI, b. 108, f. 3, C. Verdini, *Introduzione alla riunione straordinaria della direzione delle scuole di partito e dei responsabili del lavoro educativo*, Roma, 26 maggio 1982, p. 7. In realtà, l’attività della scuola di Frattocchie si concentrerà, negli anni successivi, esclusivamente su seminari, corsi brevi, convegni, abbandonando i tradizionali corsi residenziali e collegiali di lunga o media durata. Cfr. A. Possieri, *Il peso della storia*, cit., p. 215.

impostata dalle difficoltà del bilancio del partito», rileva criticamente l'«assenza di dibattito», la «sottovalutazione», il «disinteresse da parte degli organismi regionali e locali che si era già manifestato in passato con ritardi e inadempienze». Il comunicato, soprattutto, esprime «il timore che tale sottovalutazione sia espressione di una tendenza più generale al progressivo disinteresse per alcuni caratteri peculiari del Partito in quanto organizzazione di massa e di lotta, tra i quali la formazione e la politica dei quadri restano fondamentali».<sup>224</sup>

Lo smantellamento delle scuole di partito, infatti, è soltanto uno dei diversi provvedimenti di revisione organizzativa adottati dal Pci durante gli anni '80. La sconfitta, nel 1985, nel referendum sulla "scala mobile", la perdita di consensi nelle elezioni amministrative, spingeranno il Pci di Natta alla ricerca di nuovi linguaggi e nuovi strumenti di analisi nel rapporto con la società italiana. Come ha osservato Guido Crainz, la rete di funzionari, fortemente rinnovata nel corso degli anni '70 e in gran parte selezionata attraverso le scuole comuniste, si ritroverà ingabbiata nell'inseguimento di un rinnovamento dai contenuti vaghi e generici.<sup>225</sup> Alla fine del decennio, lo stallo e il logoramento del partito risentirà ampiamente di questa profonda crisi di identità.

---

<sup>224</sup> ISCP, FGC, Scuola Faggeto formazione Pci, *Comunicato del Comitato direttivo dell'Istituto "Eugenio Curiel"*, 29 marzo 1982.

<sup>225</sup> G. Crainz, *Il paese reale. Dall'assassinio di Moro all'Italia di oggi*, Roma, Donzelli, 2012, pp. 170-173.





## 2. Il “mito” della scuola di partito

### 2.1 Il collegio comunista: un “ambiente educante”

#### 2.1.1 Una lunga tradizione

«Capirai che quando un compagno ha avuto la fortuna di partecipare a una Scuola di Partito non se ne dimentica tanto facilmente. Anzi, si può dire, si deve dire che non se ne dimentica più».<sup>1</sup> È un monito fraterno, quasi una confidenza da parte di un veterano a un apprendista della politica, quello che Claudio Truffi, giovane funzionario della federazione comunista novarese, rivela all'amico Giovanni Zaretti, allievo del corso nazionale del 1950-'51 all'istituto “Marabini”. Truffi è più giovane di un anno di Zaretti ed è certamente sprovvisto dei titoli di merito che l'amico aveva acquisito durante la guerra partigiana. Tuttavia, tre anni prima, Truffi aveva frequentato la scuola centrale di partito a Roma; proprio l'esperienza condotta nella massima sede educativa del Pci lo fa portatore di un “trascorso” intimamente vissuto come unico e irripetibile e collettivamente riconosciuto, nella comunità dei militanti comunisti, come un'autentica gratificazione politica.<sup>2</sup>

In questo scambio di impressioni tra veterano e praticante della politica si palesa tutto il mito della scuola di partito. Potervi prendere parte assume il significato, all'interno del Pci, di una promozione ricevuta, spesso un riconoscimento per l'attività svolta nella propria organizzazione di provenienza. Si tratta di un “investimento” sul singolo militante, il segno evidente che il partito confida sulle sue capacità politiche e sul miglioramento delle sue conoscenze culturali. La partecipazione alla scuola di partito, insomma, diviene un vero e proprio «*lieux de mémoire*»,<sup>3</sup> simbolico e fisico allo stesso

---

<sup>1</sup> Istituto Storico della Resistenza e della Società Contemporanea nel Novarese e nel VCO “Piero Fornara”, archivio Giovanni Zaretti, (d'ora in poi ISRN, AGZ), f. 7, *Lettera di Claudio Truffi a Giovanni Zaretti*, 4 luglio 1950.

<sup>2</sup> Su Claudio Truffi cfr. T. Vergalli, *Claudio Truffi, un reggiano trapiantato per l'Italia. Un percorso di vita*, in «Ricerche Storiche», n. 101, aprile 2006.

<sup>3</sup> P. Nora (a cura di), *Les lieux de Mémoire*, Paris, Gallimard, 3 voll., 1984-1992; M. Isnenghi, a cura di, *I luoghi della memoria*, Roma-Bari, Laterza, 3 voll., 1996-1997.

tempo, che rimane impresso a lungo nel paesaggio mentale dei comunisti italiani, generando specifiche rappresentazioni e identità collettive.

Sin dal dopoguerra sono gli stessi insegnanti e i responsabili del settore educativo del Pci a rappresentare le scuole di partito come autentici “luoghi della memoria”. Proprio nella connessione tra costruzione del mito ed esperienza vissuta degli allievi, le scuole del Pci giungono a figurare come un essenziale elemento simbolico nell’identità dei comunisti italiani, in cui si condensano memorie, miti, pratiche, conoscenze, esperienze formative. Le scuole di partito emergono, così, come comunità educanti in cui la formazione del quadro comunista non passa unicamente dall’insegnamento di determinate discipline o da peculiari pratiche didattiche, ma si realizza, in primo luogo, in un rapporto osmotico con uno specifico ambiente, frutto di consapevoli costruzioni, di rappresentazioni e, non in ultimo, di “invenzioni di tradizioni”.

In seguito all’intensificazione, tra il 1948 e il ’49, delle politiche di formazione dei quadri, i dirigenti delle scuole del Pci si adoperano per creare una tradizione che ritragga le scuole di partito come istituzioni dal lontano e illustre passato, strettamente legate alla storia del partito e del movimento operaio internazionale. L’immagine offerta deve lasciar trasparire un senso di consequenzialità con l’evoluzione storica del Pci ma anche di solennità formale, agevolando la creazione di un «ambiente favorevole» tra gli allievi<sup>4</sup> e un loro «più alto livello di devozione e di attaccamento al Partito».<sup>5</sup>

Nel 1951 la popolare *Piccola enciclopedia del socialismo e del comunismo* di Giulio Trevisani descrive la scuola di partito come un’«organizzazione leninista per l’istruzione di quadri del Partito» la cui origine si vuole ricondotta a «quella organizzata nel 1911 dal centro bolscevico per iniziativa di Lenin a Lonjumeau, presso Parigi»; all’interno del Pci la prima scuola di partito, «fondamentale e gloriosa, a cui sono stati educati tanti fra i maggiori quadri del Pci» viene indicata in quella che «si è svolta per lunghi anni nelle carceri fasciste», in cui «indimenticabile resta, per quanti poterono riceverlo, l’insegnamento quotidiano di Gramsci».<sup>6</sup> In questa descrizione sono presenti tutti gli elementi fondamentali di una rappresentazione destinata a divenire tradizione: la matrice leninista, in quanto componente di legittimazione, l’apporto gramsciano e, dunque, le radici saldamente trapiantate nella lotta al fascismo.

---

<sup>4</sup> FIG, APC, Fondo Mosca, mf 292, Pacco 34 I, 1944, *Progetto per la creazione di vari tipi di scuola di partito per la formazione di quadri dirigenti*.

<sup>5</sup> *ibid.* *Norme per il funzionamento dei corsi*.

<sup>6</sup> G. Trevisani, *Scuola di Partito*, in *Piccola enciclopedia del socialismo e del comunismo*, Milano, Cultura Nuova, 1951, pp. 565-566.

Quelle «vere e proprie università comuniste che erano state le prigioni fasciste»<sup>7</sup> verranno costantemente presentate come il nucleo originario di una prassi educativa connaturata alla storia stessa del partito, in una genealogia rivoluzionaria che dall'iniziale estrazione bolscevica si innesta nella specificità del contesto italiano.<sup>8</sup> Si tratta di una rappresentazione che permane a lungo all'interno del partito e, ancora alla fine degli anni '70, le scuole sono raffigurate come istituzioni dotate di una «lunga tradizione» che affonda le sue origini «nei primi anni di vita del Partito comunista d'Italia».<sup>9</sup> Secondo Aida Tiso andare alla scuola significa incamminarsi proprio sui passi tracciati dalla pedagogia gramsciana e replicare una prassi formativa che «non viene tralasciata nemmeno nella clandestinità quando corsi di studio sono organizzati nelle carceri fasciste, al confino e nella scuola di Mosca».<sup>10</sup> «Se noi guardiamo al nostro passato», afferma nel 1977 il direttore della scuola di Faggeto Lario, «vediamo quanto grande sia sempre stata l'attenzione posta ai problemi della qualificazione dei militanti e dei quadri» proprio perché «c'era in Gramsci, come in Lenin, la concezione del partito come centro educativo».<sup>11</sup>

Le scuole di partito, dunque, devono poter rendere evidente, di per sé, la continuità storica, quasi lineare, del Pci, sebbene momenti bruschi di svolta e mutamenti radicali nelle forme organizzative e didattiche marchino tutta l'evoluzione degli istituti comunisti. È vero che le stesse scuole costituite nell'immediato dopoguerra sorgono non senza polemiche e recriminazioni verso «quel senso di superficialità e generalizzazione» nel settore educativo, additato come «eredità del passato» e «segno della immaturità politica dei partiti della classe operaia».<sup>12</sup> Tuttavia, la lettura teleologica della vocazione educativa del Pci (una vocazione che avrebbe preso avvio nelle scuole di Mosca, nell'esilio, nelle «università del carcere» e che sarebbe giunta fino alle nuove scuole di partito) diviene parte integrante della tradizione comunista, a convalidare l'idea – secondo la definizione di Franco Andreucci – di un «un cammino mitico e continuo di cui già si conosce il punto d'approdo vittorioso».<sup>13</sup>

---

<sup>7</sup> M. Spinella, *Scuole e corsi di partito*, cit.

<sup>8</sup> Cfr. l'intervento di Edoardo D'Onofrio in *La funzione dell'Istituto di Studi Comunisti nell'attività educativa del Pci*, cit., p. 9.

<sup>9</sup> A. Tiso, *Tutte le scuole del Pci*, in «Rinascita», 19 maggio 1978, p. 13.

<sup>10</sup> Ibid. Anche i responsabili del settore educativo del Pci rimangono fedeli alla politica di valorizzazione delle radici identitarie del partito perseguita lungo tutti gli anni della segreteria di Berlinguer, cfr. A. Possieri, *Il peso della storia*, cit., pp. 116-117; S. Pons, *Berlinguer e la fine del comunismo*, cit., pp. 75-92; D.I. Kertzer, *Politics and Symbols*, cit., p. 18.

<sup>11</sup> ISCP, FGC, Scuola Faggeto formazione Pci, Corso operaio di 2 mesi ott. nov. 1977, *Relazione del compagno Giuseppe Calzati su: introduzione al metodo di studio*.

<sup>12</sup> FIG, APC, Fondo Mosca, mf 292, Pacco 34 I, 1944, *Progetto per la creazione di vari tipi di scuola di partito per la formazione di quadri dirigenti*.

<sup>13</sup> F. Andreucci, *Falce e martello*, cit., p. 59.

Anche le occasioni inaugurali e commemorative, come le aperture e le chiusure degli anni scolastici o le intitolazioni delle scuole ai grandi dirigenti del passato, rientrano in una strategia di solennizzazione della storia del partito e di costruzione di uno specifico ambiente educante. Come puntualizza, nel 1948, la Commissione quadri del Pci, l'inaugurazione dei corsi «con serietà e con solennità» deve costituire un momento essenziale della scuola, in quanto gli allievi «debbono sentire subito che il corso è una cosa molto seria e molto importante per il Partito».<sup>14</sup> Negli anni '50, ad esempio, alla scuola centrale di Frattocchie la «solenne cerimonia» di apertura e di chiusura dei corsi si svolge alla presenza di una rappresentanza della Direzione e del Comitato Centrale del Pci, con i discorsi del direttore della scuola, di un rappresentante degli allievi e del responsabile della Commissione quadri, Edoardo D'Onofrio.<sup>15</sup> Discorsi commemorativi e prolusioni inaugurali si ripresentano come momenti essenziali di connessione tra pedagogia di partito e celebrazione della storia comunista soprattutto negli anni '70,<sup>16</sup> quando diviene evidente, per i dirigenti delle scuole, l'«esigenza di mantenere sempre viva» la «memoria storica del partito, assicurando la trasmissione del patrimonio politico-ideale»<sup>17</sup> a quelle «generazioni di comunisti venuti dopo il 1968».<sup>18</sup>

La storia del partito, del resto, rivive nelle intitolazioni delle scuole a personalità emblematiche del comunismo internazionale o a figure particolarmente legate alla storia locale. È il caso dell'istituto «Marabini» di Bologna, solennemente inaugurato da Togliatti nel gennaio '49 e intitolato a «questo vecchio combattente», simbolo di una generazione di militanti che «hanno incominciato a portare alle masse la parola della redenzione socialista».<sup>19</sup> La consacrazione della scuola ad Anselmo Marabini non è casuale: egli, infatti, non solo è una personalità storica particolarmente radicata nel tessuto locale romagnolo ma, in quanto protagonista della stagione dell'evangelizzazione socialista di fine '800, è un simbolo in grado di esprimere una connessione ideale tra il Pci e i primi movimenti rivoluzionari autoctoni. Seguendo un'operazione di recupero delle tradizioni

<sup>14</sup> Partito comunista italiano, Scuole di Partito, *Programma elementare per le scuole di partito*, cit., p. 11.

<sup>15</sup> Si veda, a titolo di esempio, *Chiuso l'ottavo corso della Scuola centrale Quadri*, in «l'Unità», 31 gennaio 1952 (cronaca di Roma); *Inaugurato il IX Corso della Scuola Centrale*, in «l'Unità», 20 giugno 1952 (cronaca di Roma).

<sup>16</sup> Si veda, ad esempio, FIG, APC, Sezione Scuole di Partito, mf 51, 1972, p. 843, *Programma di massima per l'anno di studio 1972-1973 alla scuola di Faggeto Lario*; R. Scordova, *Inaugurato l'Istituto Mario Alicata*, in «l'Unità», 28 marzo 1975; *Aperto l'anno scolastico dell'Istituto "Togliatti"*, in «l'Unità», 16 ottobre 1975.

<sup>17</sup> Intervento di Aida Tiso, in *Formazione dei Quadri e sviluppo del Partito*, cit., p. 132.

<sup>18</sup> ISEC, PCMI, b. 111, f. 13, *VI Convegno nazionale della Sezione Centrale Scuole di Partito (3-4 gennaio '79). Relazione di Gastone Gensini*, p. 15.

<sup>19</sup> FIGER, APCBO, AIM, b. 1, f. 1, *Discorso di inaugurazione della Scuola di Partito*, cit. Marabini è stato animatore dei primi circoli socialisti romagnoli, dirigente del Partito Socialista Italiano, deputato, fondatore, nel 1921, del Pcd'I e figura di riferimento, negli anni del fascismo, dell'emigrazione italiana in Unione Sovietica; sulla sua figura si veda F. Monti, *Marabini Anselmo*, in *Dizionario biografico degli italiani*, vol. 69, Roma, Istituto della Enciclopedia italiana, 2007.

del primo socialismo italiano, il “partito nuovo” intende rappresentarsi come suo autentico erede e legittimare, anche in questo modo, la sua presenza nel contesto politico nazionale.

In tutto il dopoguerra anche le scuole provinciali e sezionali sono spesso intitolate a eroi locali della Resistenza, ai martiri antifascisti, ai fondatori locali del partito, in una geografia simbolica che è generatrice di non meno definite identità, tradizioni politiche e memorie locali. Nel 1946, ad esempio, la Scuola federale del Pci di Savona è intitolata a Carlo Aschero, giovane sportivo savonese, partigiano comunista, catturato e ucciso nel '45. La sezione del Pci di Gallo Bolognese, nel '50, apre un suo istituto, la Scuola per sindacalisti e operatori “Caduti di Modena”. La scuola regionale toscana di Sesto Fiorentino, istituita nel 1948, sceglie di onorare la memoria di Giuseppe Rossi, segretario regionale prematuramente scomparso nello stesso anno.<sup>20</sup> Certamente significativa, tuttavia, è anche l'assegnazione dei nomi di Anita Garibaldi alla Scuola centrale femminile di Faggeto Lario o di Andrej Zhdanov alla Scuola centrale quadri di Frattocchie: la prima, emblema di internazionalismo, di connessione tra lotta di liberazione nazionale e lotta per la giustizia sociale, oltre che modello di impegno politico per le donne comuniste;<sup>21</sup> quanto al secondo, si tratta non solo di un omaggio agli stretti rapporti del Pci con l'Unione Sovietica, ma anche del riconoscimento e della sanzione di una precisa politica culturale.<sup>22</sup>

Proprio la scuola di Frattocchie – laconicamente rinominata, dopo i lavori di allargamento e ristrutturazione del 1955, “Istituto di studi comunisti” – viene solennemente “riconsacrata”, nel gennaio '73, con una cerimonia di intitolazione a Palmiro Togliatti.<sup>23</sup> È ancora negli anni '70, del resto, che l'impetuoso sviluppo delle politiche formative impone una rinnovata geografia fisica e simbolica di scuole di partito. I nomi di Eugenio Curiel, Mario Alicata, Ruggero Grieco, Emilio Sereni, Agostino Novella, assegnati ad altrettanti istituti formativi, vengono così a svolgere un'aggiornata

---

<sup>20</sup> Cfr. FIG, APC, Fondo Mosca, mf 292, pacco 34 II, *Partito comunista italiano, Federazione provinciale di Savona, Scuola di Partito “Carlo Aschero”*, 22 novembre 1946; S. Bellassai, *La grammatica della rivoluzione*, cit., p. 144; A. Vannucchi, *Le scuole di partito nel Pci di Togliatti. Il caso toscano (1945-1953)*, in «Quaderni di Farestoria», n.2, maggio-agosto 2010, p. 36.

<sup>21</sup> Cfr. E. Tubaro, *La storia di Anita compagna di Garibaldi*, in «l'Unità», 6 novembre 1952. Si veda inoltre la descrizione di Anita, «da figura più combattiva e più completa» tra «le donne che entrarono nel Risorgimento», nonché rappresentata come «sposa e madre amorosa», in *Breve corso Zetkin. Sulla lotta per l'emancipazione della donna*, a cura del Pci, 1953, p. 117.

<sup>22</sup> Cfr. N. Ajello, *Intellettuali e Pci*, cit.

<sup>23</sup> Alla cerimonia prendono parte il segretario generale del Pci, i rappresentanti degli organismi dirigenti, insegnanti e allievi, cfr. FIG, APC, Sezione Scuole di Partito, mf 51, *Istituto di studi comunisti – Frattocchie (Roma). Programma per l'anno di studi 1972-1973*, 1972, p. 846.

funzione pedagogica e a definire un fondamentale ruolo di trasmissione della memoria storica del partito.

Sin dai loro aspetti esteriori e rappresentativi, apparentemente marginali o accessori, e attraverso un ricco “paratesto” composto di simboli, commemorazioni, riferimenti culturali, immagini mentali, le scuole di partito devono essere in grado di comunicare una precisa memoria storica e una definita identità politica. Proprio il concetto di *mémoire historique* o *mémoire officielle*, impiegato dalla sociologa francese Marie-Claire Lavabre a proposito delle politiche identitarie dei partiti moderni, può essere utile per cogliere appieno il senso di una simile valorizzazione della propria storia: si tratta, cioè, di una memoria finalizzata non tanto alla conoscenza critica del passato, ma più orientata a fornire modelli, esempi, moderni *specula principis*, o elementi di legittimità, di identità, di commemorazione.<sup>24</sup> Come ha osservato Andrea Guiso, del resto, «il problema dell'identità assume, nella fenomenologia politica comunista, un significato normativo assai denso e persistente»:<sup>25</sup> anche nel Pci, per dirla con Jan Assmann, la «memoria culturale» agisce come una potente «struttura connettiva» in grado di fornire coesione e profondità al legame comunitario tra i militanti e creando, «in quanto “universo simbolico” [...], uno spazio comune di esperienze, di attese e di azioni, il quale conferisce fiducia e orientamento grazie alla sua forza legante e vincolante».<sup>26</sup> Il *focus* posto sulle scuole di partito rende ancor più evidente una simile prospettiva, ma sprona, allo stesso tempo, a definire meglio le dinamiche della costruzione di uno specifico ambiente pedagogico.

### 2.1.2 Ambiente ed educazione

Identità, memoria storica e memoria culturale vengono espresse, nelle scuole comuniste, anche attraverso l'allestimento fisico degli spazi collettivi: aule, sale di ricreazione, financo dormitori e refettori, recano, di frequente, i segni di una politica autorappresentativa

---

<sup>24</sup> M.C. Lavabre, *De la notion de mémoire à la production des mémoires collectives*, in D. Cefaï (dir.), *Cultures politiques*, Paris, PUF, 2001, p. 244; cfr. inoltre, della stessa autrice, *Le fil rouge. Sociologie de la mémoire communiste*, Paris, Presses de la FNSP, 1994. La stessa “memoria storica”, peraltro, rappresenterà un elemento fondamentale nell'insegnamento della storia del partito agli allievi comunisti.

<sup>25</sup> A. Guiso, *Dalla politica alla società civile. L'ultimo Pci nella crisi della sua cultura politica*, in G. Acquaviva, M. Gervasoni (a cura di), *Socialisti e comunisti negli anni di Craxi*, Venezia, Marsilio, 2011, p. 189.

<sup>26</sup> J. Assmann, *La memoria culturale. Scrittura, ricordo e identità politica nelle grandi civiltà antiche*, Torino, Einaudi, 1997, p. XII. «Ciò che lega insieme i singoli individui in un tale “noi”», specifica Assmann, «è la *struttura connettiva* di un sapere e di un'immagine di sé comuni: tale struttura è basata da un lato sul vincolo di comuni regole e valori, dall'altro sul ricordo di un passato condiviso».

dotata di evidenti finalità pedagogiche.<sup>27</sup> Una precisa iconografia ufficiale, infatti, si afferma anche nelle scuole, determinando un primo essenziale elemento figurativo nell'organizzazione degli spazi interni.

Ritratti di dirigenti comunisti nazionali e internazionali popolano gli ambienti scolastici fin dall'allestimento dei primi istituti del dopoguerra. Alla scuola centrale di Roma, nel '45, sono gli stessi allievi che si preoccupano di realizzare «quadretti con fotografie» che – scrive uno di essi – «assieme ai giornali murali e alle fotografie dei nostri Capi, di ieri e di oggi», vengono distribuiti «equamente nelle pareti delle nostre aule».<sup>28</sup>

Nel 1949 un giornalista del «Mondo», in visita all'appena inaugurato Istituto «Marabini» di Bologna, nota i «grandi ritratti» dei dirigenti comunisti che si impongono sull'«atmosfera fredda» e «lucidamente razionale» del nuovo edificio: accanto alle immagini «del senatore comunista Colombi [...], di Togliatti, Marx ecc.» risaltano «alle pareti affreschi sul gusto e sullo stile della oleografia popolare rivoluzionaria».<sup>29</sup> Tre anni dopo sarà lo stesso direttore della scuola bolognese, Mario Spinella, ad appuntare su un proprio quaderno di lavoro una lapidaria annotazione autocritica: «in aula mancano i ritratti di Lenin e Stalin!».<sup>30</sup>

Le effigi dei dirigenti, è evidente, non esercitano unicamente una funzione decorativa, ma per mezzo di esse vengono reiterati i legami identitari dei militanti, promuovendo una politica delle emozioni e una permanente pedagogia dell'esempio.<sup>31</sup> Attraverso una gerarchia ben definita nei soggetti rappresentati (la diade Lenin-Stalin costantemente associata a quella Gramsci-Togliatti), le immagini dei capi comunisti conferiscono solennità, definiscono un universo simbolico e stabiliscono i nessi basilari

---

<sup>27</sup> È ancora Assmann a illustrare che «i simboli, le icone, le rappresentazioni» sono in grado di oltrepassare «l'orizzonte della memoria delle cose, perché rendono espliciti l'indice temporale e quello dell'identità, normalmente impliciti», *ibid.*, p. XVII.

<sup>28</sup> FIG, APC, Fondo Mosca, mf 350, 678, Pacco 44 I, 32, *Scuola Centrale Quadri Pci settembre 1945. Cellula A. Gramsci Sezione Parioli. Relazione conclusiva generale sul lavoro pratico della Cellula – II° Corso. Relazione Alieto Cortesi.*

<sup>29</sup> F. Azzali, *Il seminario rosso*, in «Il Mondo», 30 aprile 1949. Arturo Colombi è segretario del comitato regionale comunista dell'Emilia Romagna ed è stato segretario della federazione bolognese.

<sup>30</sup> CM, FMS, faldone 2, cartella 19, Attività di partito, *Stalin*. Si tratta di una preoccupazione diffusa nei vertici del partito; nell'ottobre 1947, Giancarlo Pajetta afferma nella Direzione del Pci: «Non so se tutti hanno fatto questa osservazione, ma io da vario tempo sto notando che nei locali delle sezioni e delle federazioni del partito mancano persino i ritratti di Stalin», Riunione di Direzione del 7 ottobre 1947, in R. Martinelli, M.L. Righi (a cura di), *La politica del Partito comunista italiano nel periodo costituente. I verbali della direzione tra il V e il VI Congresso, 1946-1948*, Roma, Editori Riuniti, 1992, pp. 506-507.

<sup>31</sup> Sul ruolo dell'iconografia dei leader comunisti cfr. il numero monografico *Communisme: images et pouvoir*, «Communisme. Revue d'études pluridisciplinaires», n. 90, 2007, in particolare i saggi di C. Barthélemy e di B. Apor; cfr. inoltre C. Arvidsson, L.E. Blomqvist (ed. by), *Symbols of Power. The Esthetics of Political Legitimation in the Soviet Union and Eastern Europe*, Stockholm, Almqvist & Wiksell International, 1987; F. Andreucci, *Falce e martello*, cit., pp. 228-237. Per un inquadramento metodologico sulle rappresentazioni visuali della politica, si rimanda al testo classico di M. Agulhon, *Marianne au pouvoir. L'imagerie et la symbolique républicaines de 1880 a 1914*, Paris, Flammarion, 1989.

dell'appartenenza al movimento comunista internazionale.<sup>32</sup> Simili icone, dunque, poste costantemente al centro dell'immaginario visuale dei comunisti, regolano i fondamenti della cultura del Pci, attestando, soprattutto negli anni '40 e '50, il riconoscimento dell'autorità culturale sovietica.<sup>33</sup>

Se nel dopoguerra le prime scuole centrali, allestite in locali provvisori e di fortuna, non possono che offrire un'austera e spartana atmosfera collegiale, dopo il 1949 l'assestamento del sistema di scuole permette una maggiore cura anche verso gli aspetti formali ed esteriori: caratteri, questi ultimi, tutt'altro che trascurati dai dirigenti comunisti e, in particolare, dal responsabile della Sezione quadri e scuole, Edoardo D'Onofrio. Si afferma sempre di più, infatti, il modello della scuola di partito come *locus amoenus*, come spazio separato dal mondo esterno in cui l'allievo possa ritirarsi e beneficiare di un ambiente ricreativo oltre che formativo. La scuola di partito deve rappresentare quasi un luogo ideale, una piccola città-modello in cui la sistemazione degli spazi possa rispondere a una perfetta integrazione tra estetica e funzionalità. Dai locali inizialmente ricavati dalle sedi di partito delle grandi città si passa gradualmente a individuare località più appartate – sebbene non troppo lontane dai centri cittadini – e immerse nella natura, con strutture dotate di ampi giardini e interamente dedicate alle attività educative.<sup>34</sup>

La scuola centrale di Roma viene così ricollocata nella villa sui Colli Albani, i cui spazi sono organizzati per fornire i servizi di un vero e proprio collegio. Proprio all'istituto "Zdanov", accanto alle aule per le lezioni, alle sale per lo studio, alla mensa e ai dormitori, gli allievi hanno a disposizione una biblioteca, una sala giochi e ricreazione, un'infermeria, un vasto parco con orti, giardini e spazi per attività fisiche e sportive.

In modo simile, nel '50, la scuola centrale femminile viene spostata da Milano al piccolo paese «molto romantico e isolato»<sup>35</sup> di Faggeto Lario, sul lago di Como. La scuola è allestita in una villetta di gusto ottocentesco, attornata da altri due più recenti

---

<sup>32</sup> Cfr. M. Ridolfi, *Italia a colori. Storia delle passioni politiche dalla caduta del fascismo ad oggi*, Firenze, Le Monnier, 2015, pp. 93-98. Sull'immagine di Togliatti nella religione politica comunista cfr. S. Cruciani, *L'immagine di Palmiro Togliatti nel comunismo italiano*, in «Memoria e ricerca», n. 34, 2010; P. Allotti, *Il culto del capo nel "partito nuovo" di Palmiro Togliatti*, in A. Tarquini (a cura di), *Il primato della politica nell'Italia del Novecento. Studi in onore di Emilio Gentile*, Roma-Bari, Laterza, 2016; si veda anche F. Andreucci, *Falce e martello*, cit., pp. 180-186.

<sup>33</sup> Gli inventari dei beni posseduti dalle scuole di partito indicano come, in questi anni, gli ambienti di studio siano sempre ornati con quadri e fotografie di Lenin e Stalin, Engels e Marx, Gramsci e Togliatti. Si veda, ad esempio, FIGER, APCBO, AIM, b. 1, f. 4, *Inventari patrimonio scuole*. Sul mito di Stalin in Italia e sulla sua utilizzazione nel Pci cfr. M. Degl'Innocenti, *Il mito di Stalin. Comunisti e socialisti nell'Italia del dopoguerra*, Manduria, Lacaita, 2005.

<sup>34</sup> Si consideri che nel 1946 l'allora responsabile della Sezione scuole, Armando Fedeli, si era espresso con contrarietà verso l'individuazione di «ville alla periferia» per ospitare le scuole, le quali avrebbero dovuto essere collocate, invece, in luoghi «ove i compagni possano mantenere stretti contatti con il Partito», FIG, APC, Fondo Mosca, mf 292, Pacco 34 I, *Riunione per le scuole del nord*, 1946.

<sup>35</sup> M. Mafai, *Botteghe Oscure addio*, cit. p. 65.



fabbricati, immersi in un «grande e bellissimo parco con pineta». Una brochure propagandistica del '55 descrive l'istituto "Anita Garibaldi" come il luogo più adatto per «trascorrere un periodo di studio, di riflessione, di lavoro proficuo e altamente educativo». Lo sforzo della Direzione della scuola è di «offrire alle allieve le massime comodità in un ambiente il più confortevole possibile». Per scopi ricreativi, inoltre, «la scuola è attrezzata non solo con televisione, radio, discoteca, di giochi diversi, ma dispone anche per lo svago all'aperto di un campo di pallavolo, di bocce e di una grande barca che serve per gioiose e allegre gite sul lago». Persino gli arredi interni – viene osservato nell'opuscolo – devono rispondere a precisi criteri educativi per fornire «nozioni generali di cultura a mezzo anche dello stesso ambiente»:

Ciò comporta il rinnovo e il completamento della mobilia nelle aule e nella sala di lettura, [...] l'abbellimento e il miglioramento dell'arredamento nelle stanze, la sistemazione di piccole mostre sulla storia del movimento operaio internazionale e italiano, sul movimento femminile, l'attrezzatura di materiale didattico come pannelli illustrati, storie illustrate, schemi ecc.<sup>36</sup>

Le fotografie che ritraggono la scuola, le allieve intente a studiare, le attività ricreative, mostrano ambienti ben curati e arredati con gusto, spazi interni ariosi e luminosi, lezioni in giardino ed esercizi ginnici all'aria aperta.<sup>37</sup> Le stesse militanti, del resto, contribuiscono al decoro degli ambienti attraverso quelle «gare di emulazione» tra le camerate, ricordate da Miriam Mafai, che «sollecitavano nelle allieve una voglia di pizzi, di tendine, di centrini, di copriletti con i volant».<sup>38</sup>

L'importanza del rapporto tra allievo e ambiente scolastico, tra architettura e pedagogia, tra spazio e funzione, emerge in modo ancor più preponderante negli importanti lavori di allargamento e di ristrutturazione della scuola di Frattocchie. Fin dal 1950, infatti, la Direzione del Pci si preoccupa di elaborare un piano di edificazione di una nuova grande scuola centrale, utilizzando la vecchia villa già esistente – rivelatasi troppo piccola per un istituto superiore nazionale – e il terreno circostante.<sup>39</sup> Soltanto alla

---

<sup>36</sup> APC, Sezione scuole di partito, mf 428, 1955, *Scuola Centrale Femminile Pci Anita Garibaldi Faggeto Lario*.

<sup>37</sup> Si vedano le immagini fotografiche pubblicate nel citato opuscolo e le didascalie di corredo: «Una delle dodici camere delle allieve. Chiare, piene di luce e di aria», in *ivi*; cfr. inoltre l'album fotografico donato dalle allieve del X corso nazionale femminile a Edoardo D'Onofrio nel 1952, in FIG, AD, b. 3662, f. 181, *Lo studio è lotta*. Emilio Tadini, dopo aver visitato la scuola femminile nel 1954, scrive su «Vie Nuove»: «Tutto qui è curato perché si accordi con lo splendore del paesaggio a creare un clima sereno e riposante per le allieve», E. Tadini, *Storie di donne che vanno ancora a scuola*, cit., p. 12.

<sup>38</sup> Attività «che giudicavo assolutamente disdicevole», si premura di aggiungere la scrittrice, «in giovani donne che erano, o si avviavano a essere, "rivoluzionarie di professione"», M. Mafai, *Botteghe Oscure addio*, cit., p. 69.

<sup>39</sup> Cfr. l'intervento di Edoardo D'Onofrio in *La funzione dell'Istituto di studi comunisti nell'attività educativa del Pci*, cit., p. 15.

fine del '52, tuttavia, i primi progetti ottengono i necessari permessi edilizi. Nel febbraio dell'anno successivo i lavori possono cominciare, consentendo il contemporaneo svolgimento dei regolari corsi all'interno della villa. Il progetto è elaborato da un collettivo di giovani architetti, tutti iscritti alla federazione comunista romana, composto da Nico Di Cagno, Carlo Aymonino, Giuseppe Campos Venuti, Maurizio Lanza, Giovanni Malatesta, Piero Moroni. «Abbiamo svolto questo lavoro non come semplici professionisti», scriverà il coordinatore dei lavori, Di Cagno, «ma ne più ne meno come qualsiasi altro incarico che il Partito ci ha affidato, ed abbiamo richiesto per esso la stessa remunerazione di un funzionario di Partito».40

Il progetto dei sei architetti comunisti prevede la realizzazione, accanto alla villa storica, di due nuovi grandi fabbricati: in un corpo separato, di tre piani, vengono destinate le 48 stanze da letto, di due posti ciascuna, per un totale di 96 posti letto. In un altro corpo collegato alla villa viene predisposta l'aula magna, con 120 posti, e 3 aule per le lezioni di 32 posti ciascuna; accanto ad esse, ulteriori salette per lo studio e locali destinati a ricreazione. È prevista, quindi, una grande sala pranzo, un soggiorno e, in seminterrato, i locali di servizio (cucina, lavanderia, guardaroba, dispensa, stanze per il personale di servizio). Il vecchio edificio della villa viene riorganizzato collocando, al piano terra, la direzione della scuola, la segreteria, gli uffici amministrativi, la biblioteca, la redazione del giornale murale, le salette per le riunioni dei docenti; al primo piano le sei stanze per gli insegnanti con soggiorno e servizi; al secondo piano una foresteria con ulteriori stanze e un'infermeria. Separati dai corpi centrali sono previsti una palestra, un campo da pallavolo e pallacanestro, campi di bocce, la casa del custode. All'interno del parco, inoltre, è presente un'ulteriore villetta, adibita a foresteria, nonché utilizzata da Togliatti e dalla sua famiglia come luogo di riposo e di ritiro.

Le scelte stilistiche e architettoniche operate dagli architetti nella realizzazione dei nuovi edifici rispondono a precise motivazioni politiche e funzionali: «abbiamo ritenuto», scrive Di Cagno,

che trattandosi di un convitto ove venivano a trovarsi contemporaneamente persone che [...] avevano diversa provenienze sociale (operai, contadini, intellettuali) ed età assai diverse (tra i 25 e i 50 anni), l'insieme architettonico, sia dall'esterno che dall'interno, non dovesse avere la

---

<sup>40</sup> FIG, AD, b. 3664, f. 183, 1954 II 20/3 AR3/G/21 7, *Lettera di Nico Di Cagno a Edoardo D'Onofrio*, 11 febbraio 1954. Nello stesso faldone sono presenti tutti gli incartamenti relativi ai progetti e all'esecuzione dei lavori. Sul rapporto tra politica e architettura nell'Italia del dopoguerra, cfr. G. Durbiano, *I nuovi maestri. Architetti tra politica e cultura nel dopoguerra*, Venezia, Marsilio, 2000.

rigidità schematica di un collegio, ma piuttosto le caratteristiche di un luogo di soggiorno, ove ognuno potesse trovarsi il più possibile a suo agio.

Anche l'utilizzo dei materiali edilizi non viene lasciato al caso, ma deve rispondere alla vocazione nazionale e popolare del Pci. Come precisa ancora Di Cagno,

abbiamo pensato, nel caso particolare, che l'uso di materiali tipicamente romani e nella tradizione più popolare e progressiva dell'architettura italiana (laterizio, tufo, tegole, ceramica, cotto), l'adozione di certi rapporti estremamente semplici e classici (vedi il corpo letti), una stretta adesione all'ambiente paesistico, fossero la strada più giusta.<sup>41</sup>

L'importanza attribuita a un'accurata sistemazione dei volumi e degli spazi è dimostrata dall'attenzione meticolosa e quasi ossessiva di Edoardo D'Onofrio verso ogni aspetto, anche minuto e marginale, che emerge durante la realizzazione dei lavori. La costruzione dei nuovi fabbricati, peraltro, procede con molte difficoltà, a causa del forte dislivello dell'area interessata e di limitate soglie di spesa.<sup>42</sup> Molte scelte architettoniche, inoltre, scontentano l'esigente D'Onofrio e, si intuisce, anche la Direzione del partito: «tu sai, e torno a ripeterti», scrive a Di Cagno a un anno dall'apertura del cantiere, «che il giudizio espresso su l'edificio è negativo, da parte di noi “politici” – come tu dici». D'Onofrio giunge a predisporre una commissione di architetti («che si ponga tra noi politici e voi “tecnici”») in grado di valutare i lavori in svolgimento: «questo chiede il partito e questo è doveroso fare senza esitazione e con la massima celerità».<sup>43</sup>

Proprio da D'Onofrio provengono frequenti e minuziose istruzioni per migliorare l'armonia del complesso e per introdurre alcuni espedienti estetici:

vorrei [...] che fosse evitato un dislivello che porti il viale di entrata a salire e poi a discendere. [...] entrando con la macchina, giunti a un certo punto si ha l'impressione di andare diritto sui tetti della sala di soggiorno e poi pare che si scenda in un largo fossato. In tal modo, invece di avere davanti a sé la linea dell'edificio nuovo e di consentire all'occhio di abbracciare ogni cosa e di riposare, lo si fa ammalare. [sic] Comunque, ne deriva una impressione sgradevole che bisogna – a mio avviso – evitare a ogni costo.

Ulteriori elementi architettonici, come la scalinata d'ingresso alla scuola, devono poter rispondere, invece, a criteri di «utilità e monumentalità». Il dirigente comunista si spinge a

<sup>41</sup> FIG, AD, b. 3664, f. 183, 1954 II 20/3 AR3/G/21 7, *Lettera di Di Cagno a D'Onofrio*, 11 febbraio 1954, cit.

<sup>42</sup> D'Onofrio dichiarerà una spesa complessiva di 70.000.000 di lire per le nuove costruzioni e la ristrutturazione della villa, a cui aggiunge un preventivo di ulteriori 30.000.000 per le spese di ammobiliamento e attrezzatura, *La funzione dell'Istituto di studi comunisti nell'attività educativa del Pci*, cit., p. 16.

<sup>43</sup> FIG, AD, b. 3664, f. 183, 1954 II 20/3 AR3/G/21 7, *Lettera di D'Onofrio a Di Cagno*, 9 febbraio 1954.

disciplinare l'allestimento del giardino, a indicare gli alberi da trapiantare e la loro disposizione: alberelli, pini, rampicanti, un giardino pensile sul grande terrazzo della scuola, viti sul pergolato disposto lungo la cinta del terreno. Altri pini vengono trapiantati «a ventaglio sul terreno antistante l'edificio dei servizi e del soggiorno, in modo da coprirlo all'occhio di chi viene per la via Appia»: un «espediente psicologico», questo, per nascondere il complesso dalla visuale esterna dove, a causa dei forti dislivelli, si presenta come un «mucchio di casupole attorno a un casermone».<sup>44</sup>

Dal canto suo, Di Cagno difende le scelte operate ricorrendo ad appassionante motivazioni stilistiche e artistiche:

Faticosamente, senza il confronto di esperienze in questo senso di architetti più qualificati, in un ambiente di imperante eclettismo (le vie delle nostre città ne fanno fede) cercavamo, sbattuti tra una tradizione e formazione scolastica razionalista ed alcuni tentativi meramente psicologici di umanizzare l'architettura modernista, una via che uscisse dal cosmopolitismo funzionalista per trovare un linguaggio più razionale. [...] Può darsi che siamo caduti nel folklore: accettiamo senz'altro questa critica, ma sono le prime esperienze che si compiono in Italia in questo senso. In alcune parti possiamo aver fatto del brutto folklore [...] ma riteniamo che nonostante questi e altri difetti, che per primi riconosciamo, l'opera nel suo insieme sia abbastanza valida ed interessante. A nostro giudizio il corpo letti, ben lungi dall'essere una caserma, è un ottimo esempio di architettura, legato alla tradizione italiana, aldilà di mode più o meno cosmopolite.<sup>45</sup>

D'Onofrio, del resto, concorda sulla necessità di ricercare un linguaggio architettonico in grado di evidenziare il carattere nazionale e popolare del Pci. Attraverso la nuova scuola superiore del partito, nella sua estetica e nella sua organizzazione interna, occorre riaffermare che le radici del Pci sono saldamente collocate nella storia d'Italia. Simili orientamenti si ritrovano anche in un'originale disposizione dei posti letto e dei materiali bibliotecari: «intendiamo destinare ogni posto letto ad una provincia, perché possa costantemente essere presente alla scuola un compagno della provincia stessa», illustra D'Onofrio in una circolare alle federazioni comuniste. «Ciò comporta una particolare attrezzatura di quella stanza, la quale [...] dovrà disporre di una bibliotechina e di

---

<sup>44</sup> Ibid., *Lettera di D'Onofrio a Di Cagno*, 6 febbraio 1954.

<sup>45</sup> Ibid., *Lettera di Di Cagno a D'Onofrio*, 11 febbraio 1954, cit. La commissione tecnica chiamata da D'Onofrio a controllare i lavori darà ragione a Di Cagno, apprezzando la «ricerca architettonica in atto per ritrovare una sincerità espressiva in contrapposizione alle ampollose, retoriche, false concezioni edilizie in uso negli anni precedenti la guerra», ibid., *Rapporto di Franco Marescotti, Mario Ridolfi, Eduardo Vittoria*, 3 marzo 1954. Per un ricordo postumo di uno degli architetti sul lavoro condotto a Frattocchie cfr. G. Campos Venuti, *Un bolognese con accento trasteverino. Autobiografia di un urbanista*, Bologna, Pendragon, 2011, p. 27; la pianta dell'istituto, con alcune fotografie a lavori conclusi, sono in *Scuola-convitto sui Colli Albani*, in «Casabella continuità», 205, aprile-maggio 1955.

elementi decorativi che richiamino alle tradizioni e alle lotte dei comunisti e dei lavoratori di quella provincia». Il dirigente comunista chiede alle stesse federazioni di procurare tutto il materiale bibliografico e decorativo possibile:

monografie descrittive e storiche sulla provincia; opuscoli, testo di discorsi, manifestazioni ecc. del partito e di altre organizzazioni nella provincia; collezioni di giornali o altro materiale prodotto dalla Federazione e dai Sindacati; ritratti o biografie di eroi e di dirigenti dei lavoratori nella provincia; quadri o belle fotografie di soggetto locale; piccoli oggetti folcloristici; ecc. ecc.<sup>46</sup>

La nuova scuola centrale viene infine terminata nell'inverno del '54 e, nel pomeriggio del 9 gennaio '55, è inaugurata con una solenne cerimonia alla presenza della Direzione del Pci, del Comitato centrale, dei rappresentanti delle federazioni comuniste.<sup>47</sup> I discorsi inaugurali sono tenuti da D'Onofrio, dal nuovo direttore Mario Spinella, da Antonio Banfi e da Mauro Scoccimarro. La scelta della data non è casuale: nella stessa giornata, infatti, si apre a Roma la IV Conferenza di organizzazione del Pci che segna l'apertura di una nuova fase nella vita interna del partito, decisamente orientata a un esautoramento della "vecchia guardia", a un rinnovamento nella politica culturale e a un ritorno ai temi del "partito nuovo".

È significativo che, assieme al nuovo istituto, venga ufficialmente inaugurata anche la sua nuova denominazione. Da Scuola centrale quadri "Andrej Zdanov", la scuola di Frattocchie diviene semplicemente "Istituto di studi comunisti". Si tratta nuovamente, a ben vedere, di una precisa scelta politica, che denota non solo l'allentamento del monolitismo nel campo comunista internazionale e un disgelo culturale interno, ma anche il superamento del culto della personalità: infatti, benché

---

<sup>46</sup> FIG, AD, b. 3663, f. 196 s.t. (20) (1954) (Ar3/g/21 6), 1954/1955. In un altro documento, senza data, D'Onofrio scrive: «Ad una biblioteca generale, contenente in misura adeguata per le esigenze di tutti gli allievi i testi classici del marxismo-leninismo, la letteratura sul movimento operaio italiano e internazionale, di carattere storico, scientifico, letterario e via di seguito, deve far riscontro nelle singole stanze degli allievi (opportunamente ripartite e sistemate per province) un materiale specifico riguardante i vari aspetti della vita della provincia e della regione, non limitato alla sola letteratura, ma comprensivo altresì di oggetti, ninnoli caratteristici, ecc. ecc. Un nostro invito rivolto a tutte le federazioni affinché contribuissero alla fornitura di questo materiale è stato generalmente bene accolto [...] La dotazione di questo materiale specifico nelle singole stanze deve servire innanzitutto a stimolare gli allievi allo studio puntuale di tutti gli aspetti della situazione della loro provincia», FIG, AD, b. 3664, f. 187 (st. 20). Grande importanza viene data anche all'allestimento della biblioteca generale, si veda G. Bollino, *La biblioteca dell'Istituto*, in «Scuola Comunista», n. 2-3, 1956, pp. 34-36.

<sup>47</sup> Cfr. *La funzione dell'Istituto di studi comunisti nell'attività educativa del Pci*, cit.; *Inaugurato l'Istituto di Studi comunisti*, in «l'Unità», 10 gennaio 1955; G. Fanti, *Una scuola modello per la cultura italiana*, in «l'Unità», 11 gennaio 1955. Alcuni giorni dopo, con una conferenza stampa, l'Istituto viene presentato alla stampa italiana ed estera, cfr. *Giornalisti italiani e stranieri in visita all'Istituto di studi comunisti alle Frattocchie*, in «l'Unità», 12 gennaio 1955.

durante i lavori di costruzione venga utilizzato il nome provvisorio di “Istituto Togliatti”, la proposta di intitolare la scuola al segretario comunista sarà, in questa fase, abbandonata.

Oltre che “specchio” della realtà nazionale del Pci, il nuovo istituto superiore è concepito da D’Onofrio come una vera e propria scuola-museo. Non solo, infatti, il dirigente comunista colloca in una delle sale di lettura un piccolo museo di storia delle scienze, in grado di «portare su un terreno di vera e propria concretezza l’assimilazione del marxismo-leninismo»,<sup>48</sup> ma gli spazi collettivi vengono via via arricchiti di numerose opere d’arte, quadri, sculture. Attraverso le opere donate «dai nostri compagni pittori» o inviate in omaggio dai “partiti fratelli”,<sup>49</sup> l’ambiente scolastico viene rimodellato come uno spazio carico di significati simbolici. A essere esibita e messa in scena è, nuovamente, la storia del Pci, la sua vocazione nazionale e popolare, le sue ambizioni politiche, i suoi miti e le sue tradizioni. Si prenda l’imponente *Battaglia di Ponte dell’Ammiraglio* di Renato Guttuso, collocata nell’aula magna:<sup>50</sup> in essa l’epopea garibaldina è presentata come un grande affresco popolare e corale, metafora della battaglia del Pci che, attraverso la Resistenza, ne diventa il suo legittimo erede.<sup>51</sup> Ed è ancora la Resistenza, attraverso il tema del sacrificio, a essere rappresentata con la grande scultura bronzea di Marino Mazzacurati, *Il fucilato*, collocata nei giardini della scuola.<sup>52</sup> Non mancano le rappresentazioni oleografiche del gruppo dirigente o degli eventi fondanti della tradizione

---

<sup>48</sup> FIG, AD, b. 3664, f. 187 (st. 20); il museo si compone di una collezione archeologica donata a D’Onofrio da un simpatizzante bolognese e da una serie di pannelli esplicativi, plastici, modellini, materiale scientifico vario, ritratti di studiosi e di scienziati, cfr. il sotto-fascicolo *Museo dic. '54* in FIG, AD, b. 3663, f. 196 s.t. (20) (1954) (Ar3/g/21 6).

<sup>49</sup> *Inaugurato l’Istituto di Studi comunisti*, cit.

<sup>50</sup> R. Guttuso, *La battaglia di Ponte dell’Ammiraglio*, 1955, olio su tela, Roma, Galleria nazionale d’arte moderna e contemporanea. Una prima versione del dipinto è stata realizzata nel 1952, presentata alla Biennale d’arte di Venezia e oggi conservata alla Galleria degli Uffizi di Firenze. Le due versioni differiscono leggermente: nella prima i volti dei garibaldini sono i ritratti di intellettuali e dirigenti comunisti; la seconda (collocata alla scuola) si distingue per un grande tricolore che emerge sul rosso delle giubbe garibaldine e per una differente raffigurazione di Garibaldi, qui proteso contro i nemici guidando una carica.

<sup>51</sup> Sulla storia e i significati della *Battaglia di Ponte dell’Ammiraglio* la letteratura è molto vasta, cfr. V. Sgarbi, *Renato Guttuso*, in L. Rossi (a cura di), *Giuseppe Garibaldi. Due secoli di interpretazioni*, Roma, Gangemi, 2010; R. Guttuso, G. Spadolini, G.C. Abba, *La battaglia di Ponte dell’Ammiraglio: genesi di un dipinto. La storia diventa arte*, Roma, Edicigno, 1984. Interessante, per l’impatto politico e simbolico dell’opera, è il commento di Ottavio Pastore a proposito di una riunione del Comitato Centrale dell’agosto ’55 dedicata al tema dell’«apertura a sinistra» e ospitata proprio nell’aula magna dell’Istituto: «I comunisti l’hanno appassionatamente discussa nell’Aula Magna del loro Istituto di Studi, avendo di fronte, nella parete di fondo, il “Garibaldi al Ponte dell’Ammiraglio”. Abbiamo ammirato l’opera del compagno Guttuso, che sedeva fra di noi, ed anche i più lontani dalle discussioni d’arte vi hanno trovato una soluzione eccellente del problema dei rapporti tra forma e contenuto, tra arte e politica. Rosseggiavano davanti ai nostri occhi le camicie garibaldine, sventolavano il tricolore e il pennoncello rosso. Il mio solito spiritello maligno si domandò quanti ritratti di Garibaldi vi sono nelle Scuole della Democrazia Cristiana, acliste, clericali?», O. Pastore, *L’apertura a sinistra*, in «l’Unità», 2 agosto 1955.

<sup>52</sup> M. Mazzacurati, *Il fucilato*, 1954-55, bronzo, Roma, Galleria nazionale d’arte moderna e contemporanea.

comunista.<sup>53</sup> Pedagogia e legittimazione simbolica permangono nella realizzazione di uno spazio educante che dev'essere, secondo le intenzioni del partito, «luogo ideale» e rappresentazione idealizzata della politica del Pci.<sup>54</sup>

Sotto la minuziosa regia di D'Onofrio, dunque, la scuola centrale del partito viene inserita in un “paesaggio politico” monumentale. Non solo, infatti, è essa stessa monumento, ma le qualità estetiche dell'ambiente circostante, così attentamente studiate e realizzate da tecnici e politici, devono poter diventare lo scenario indispensabile per renderla fruibile e per trasmettere un preciso messaggio politico:<sup>55</sup> il messaggio di un partito radicato nella storia e nella società italiana, dalla vocazione popolare e nazionale.

Non stupisce che l'esperienza di un periodo di studio all'Istituto di Frattocchie abbia lasciato tracce durature nella memoria degli allievi comunisti, non solo per i suoi aspetti didattici e politici, ma anche per l'ambiente e per l'atmosfera trasmessa. Gli sforzi dei dirigenti comunisti di creare un clima solenne e accogliente, del resto, si combinano con l'«orgoglio», il «mito», il «vanto» di «andare a fare il corso alle Frattocchie».<sup>56</sup> Romeo Jurilli, allievo del corso di un anno del 1976, ricorda la scuola come «un posto bellissimo, ti rendevi conto anche, non so come dire, della potenza del partito [...] che facevi parte di una squadra di valore». A rimanere impresso è soprattutto il ricordo della ricca collezione artistica: «c'era questa battaglia dei garibaldini in Sicilia di Guttuso, [...] c'erano delle cose fantastiche».<sup>57</sup> Luigi Bertone – «un paesano [...] figlio di un operaio» della provincia pavese – si ritrova catapultato a Frattocchie nel 1969 e il suo ricordo dell'ambiente scolastico appare tanto più vivido quanto più si sofferma sull'effetto scenografico dell'ingresso dai giardini:

L'ingresso a Frattocchie era...coinvolgente! Imponente e coinvolgente. [...] L'affaccio sull'Appia non dava idea. Era un buco...in mezzo a due muri. Però poi la salita, l'ingresso nel parco, e poi la villa, e poi l'altra villa dall'altra parte [...], le altre costruzioni, il giardino, i campi da pallacanestro...insomma, era imponente [...] avevi l'idea di arrivare in un posto...oggi si direbbe d'élite, ecco, d'élite.

---

<sup>53</sup> Si veda in FIG, AD, b. 3652, f. 153. S.t. (4/3) (1949-1963), *Purificato. Istituto di studi comunisti*, una raccolta di fotografie di dipinti e bozze raffiguranti scene di storia del Pci, in gran parte incentrate sulle figure di Togliatti e di Gramsci.

<sup>54</sup> G. Fanti, *Una scuola modello per la cultura italiana*, cit.

<sup>55</sup> cfr. M. Warnke, *Paesaggio politico: per una storia delle trasformazioni sociali della natura*, Milano, Vita e Pensiero, 1996, p. 15.

<sup>56</sup> Intervista a Romeo Jurilli (Pavia, 6 novembre 2014).

<sup>57</sup> Ivi.

Anche secondo Bertone l'aspetto che a Frattocchie «colpiva immediatamente e ti *legnava* e ti faceva capire di essere parte di una roba abbastanza grande erano i quadri. [...] c'era di tutto là, di tutto, proprio...i più bravi c'erano! [...] Dava l'idea di una roba...solida, e...consapevole di sé stessa».<sup>58</sup>

L'ambiente dunque educa e i dirigenti delle scuole di partito, nella meticolosa progettazione degli istituti comunisti, ne sembrano perfettamente consapevoli.<sup>59</sup> Con la ristrutturazione della scuola di Frattocchie l'immagine offerta ai militanti del partito rimarrà ancorata al modello di una scuola moderna e funzionale, avveniristica, sovente rappresentata con toni idilliaci, quasi fiabeschi: un luogo ideale per il «buon ritiro di qualche giorno».<sup>60</sup> Così Carlo Salinari dopo una visita ai «magnifici edifici» dell'«Istituto di studi comunisti» appena inaugurato:

la scuola di Frattocchie somiglia di più – se la si guarda dall'esterno – a un'elegante pensione di qualche luogo di villeggiatura *à la page* che a una scuola di quadri politici rivoluzionari: di quella che ha la fredda eleganza, la completezza dei servizi, l'impeccabilità del comportamento degli allievi. Se uno vi capita anche nelle ore non destinate allo studio non trova nulla di scomposto: ma gruppi che passeggiano, chiacchierano tranquillamente o giocano a scacchi, mentre il radiogrammofono suona qualche brano di Mozart.<sup>61</sup>

---

<sup>58</sup> Intervista a L. Bertone, cit. L'allestimento artistico della scuola, peraltro, prosegue negli anni e anche gli allievi, in alcuni casi, vi contribuiscono: Beppe Pasciutti, ad esempio, pittore, scultore e artigiano orafo, è allievo del corso di un anno del 1981 ed è autore di un grande murale, cinque metri per tre, dipinto in una sala della scuola e di un bassorilievo in bronzo donato all'Istituto: intervista a B. Pasciutti, cit.

<sup>59</sup> Un destino simile alla scuola di Frattocchie – si ricorda – è seguito anche dall'Istituto «A. Marabini» di Bologna, trasferito, nel '57, nella nuova sede sulla salita al colle di San Luca. La nuova struttura è progettata dall'ingegnere e urbanista modenese Alberto Mario Pucci: sugli aspetti architettonici cfr. L. Montedoro (a cura di), *La città razionalista. Modelli e frammenti*, Modena, RFM Panini, 2004, pp. 58-59; per una rassegna delle opere progettate da Pucci cfr. L. Fontana (a cura di), *Il restauro della "Palazzina Pucci". Un nuovo centro servizi per la città*, Firenze, Alinea, 2010, p. 41. Alcune fotografie della nuova sede e dei lavori per la sua realizzazione si trovano in FIGER, ALA, 4.1.4, b. 194, f. 9. Sul nesso architettura-pedagogia, la letteratura è molto vasta e approfondita: per uno sguardo metodologico si veda N. Peim, *Afterword. Towards a Social Ecology of the Modern School: Reflections on Histories of the Governmental Environment of Schooling*, in «Paedagogica Historica», vol. 41, n. 4-5, 2005; M. Costa, *Psicologia ambientale e architettonica. Come l'ambiente e l'architettura influenzano la mente e il comportamento*, Milano, Franco Angeli, 2009.

<sup>60</sup> *La funzione dell'Istituto di studi comunisti nell'attività educativa del Pci*, cit., p. 20; cfr. Istituto di studi comunisti, *Programma dei corsi di studio e dei programmi*, cit.

<sup>61</sup> C. Salinari, *Una visita alle Frattocchie*, in «Rinascita», dicembre 1955.



## 2.2 «A scuola eravamo come che fossimo nel socialismo». La costruzione di una comunità ideale

### 2.2.1 La scuola comunista: uno “specchio” del partito

Prima ancora che istituzioni destinate allo studio e all'attività didattica propriamente intesa, le scuole di partito si caratterizzano, sin dalla loro creazione, per una meticolosa attenzione verso gli aspetti organizzativi della collettività di allievi, insegnanti, personale tecnico. Nelle scuole del Pci, infatti, l'esercizio del comunismo include pratiche comuni e costumi educativi il cui valore pedagogico valica il ruolo di testi, manuali, lezioni frontali. Nel quotidiano confronto fra compagni e insegnanti, nei dibattiti, nelle discussioni, nell'organizzazione del tempo libero, nella divisione degli incarichi e delle responsabilità interne, piccole forme di socialismo *in nuce* emergono come modelli comportamentali e paradigmi organizzativi di riferimento.

D'altra parte, vi è una stretta implicazione tra l'educazione di quadri e funzionari nello spazio politico della scuola e l'orizzonte progettuale di una società socialista. La progettazione di una collettività ideale all'interno della scuola diviene una condizione educativa indistinguibile dall'intenzione politica di fondo.<sup>62</sup> Lo scenario pedagogico attuato nella comunità scolastica deve risultare complementare al progetto di costruzione di un ambiente sociale collettivistico, ed è proprio l'utopia di una società nuova, armonica ed egualitaria – la quale, per un certo periodo, è anche identificata con l'assetto organizzativo della società sovietica – a ispirare la strutturazione della comunità stessa. Di quei modelli ideali la scuola comunista deve essere immagine, esempio virtuoso, concretizzazione pratica. Essa deve rappresentare non soltanto la realizzazione di un'unità di base di partito (una cellula o una sezione) ma anche un esempio di socialismo *in fieri*, una sua anticipazione.

Del resto, ha osservato Marco Righetti, il concetto di *paideia* ben si adatta alla storia dei partiti comunisti. Come la *pòlis* greca rappresenta un modello di educazione, così anche il partito comunista, e i suoi istituti formativi, veicolano un complesso di valori e atteggiamenti che coinvolge eticamente i militanti:

---

<sup>62</sup> Una prospettiva, questa, che sembra quasi richiamare i modelli pedagogici dell'antica Grecia, cfr. M. Vegetti, *La virtù politica: dote del cittadino o competenza specialistica? Una crisi educativa nella democrazia ateniese fra V e IV secolo*, in A. Arisi Rota (a cura di), *Formare alle professioni. Diplomatici e politici*, Milano, Franco Angeli, 2009, p. 130.

il processo di identificazione del militante con il partito, la sua dedizione assoluta, ci sembrano – scrive Righetti – gli stessi che gli antichi ateniesi mostravano nei confronti della loro città. Per il comunista la vita senza partito è priva di senso, così come per il cittadino greco un'esistenza disancorata dalla struttura della pòlis. In entrambi i casi siamo di fronte a uomini la cui vita è resa attiva dalla partecipazione a un gruppo, più che dall'idea di appartenere a una terra.<sup>63</sup>

La collettività della scuola è organizzata come un partito in miniatura o, più propriamente, come una cellula del partito, dotata di sue strutturazioni e dinamiche interne. È proprio l'aspetto collettivo, del resto, a marcare costantemente l'attività delle scuole di partito e a rappresentare un modello organizzativo ideale.

Se si osserva lo sviluppo della politica scolastica del Pci, è possibile notare come la questione del rapporto tra dimensione individuale e dimensione collettiva permanga durante tutta l'evoluzione storica del partito. L'asse pedagogico nella formazione di quadri e funzionari, infatti, si regge, in massima misura, su una stretta correlazione tra individuo e collettivo, tra singolo e gruppo.

Il collettivo, peraltro, non è un'entità astratta, ma è concepito come un organismo accademico vero e proprio: è la struttura di base che riunisce tutti gli allievi, dotata di specifiche articolazioni e dinamiche interne. Al loro ingresso alla scuola di partito gli allievi sono solitamente suddivisi in gruppi di studio (o "brigade di studio", come vengono inizialmente denominate), coordinati da un capogruppo e affiancati da insegnanti o istruttori con funzioni di "tutor". La composizione dei gruppi di studio è solitamente valutata secondo criteri di eterogeneità di provenienze geografiche, sociali, culturali. Giuseppe Longo, allievo del corso nazionale all'Istituto "Marabini" nei primi anni '50, ricorda come anche nella composizione delle camerate, formate da 7-8 persone, ci fosse «una certa cura dalla direzione della scuola per rimescolare bene» gli allievi. Occorreva, infatti, «che in ogni camerata ci fossero quelli un po' più anziani e quelli un po' meno, quelli un po' più colti e quelli un po' meno, quelli con incarichi di partito più elevati e quelli un po' meno, di origini geografiche diverse, eccetera. E questo per amalgamare».<sup>64</sup> La somma di tutti gli allievi costituisce il collettivo, l'entità accademica e formativa di base. Il collettivo, inoltre, è anche un organismo politico e un'unità di partito: l'insieme degli allievi e degli insegnanti, infatti, compone la cellula della scuola, a

---

<sup>63</sup> M. Righetti, *Una comunità educante. Il partito comunista da Marx agli anni '50*, «Annali dell'Università di Ferrara», Sezione III, Filosofia, discussion paper n. 49, Università degli Studi di Ferrara, 1997, pp. 3-4.

<sup>64</sup> Intervista a Giuseppe Longo (Bologna, 24 giugno 2015).

sua volta organizzata in un comitato direttivo di cellula, in una segreteria e in specifiche commissioni di lavoro con propri responsabili.<sup>65</sup>

Si prenda, a titolo di esempio, la prima scuola centrale organizzata a Roma nel '45. In essa la cellula viene strutturata in una commissione di organizzazione, una di agitazione e propaganda, una sindacale e una commissione per il giornale murale.<sup>66</sup> Il corso nazionale del 1951-52 all'istituto "Marabini" si coordina, invece, in commissione di organizzazione, commissione economica, commissione stampa, commissione culturale, commissione quadri, commissione accademica.<sup>67</sup> E ancora, il *Programma elementare per le scuole di partito* del 1948 suggerisce una strutturazione in commissione accademica (rivolta a coadiuvare il lavoro degli insegnanti e a coordinare ogni aspetto riguardante lo studio degli allievi), commissione per il giornale murale (ovvero la redazione di un bollettino mensile della scuola), commissione d'ordine e disciplina (diretta a garantire l'ordine negli ambienti di studio, a controllare la frequenza e puntualità degli allievi e a segnalare casi di grave indisciplina) e, infine, un'«assemblea di produzione» composta da tutti gli allievi e dagli insegnanti che mensilmente valuta il lavoro svolto ed esamina gli aspetti didattici.<sup>68</sup>

Si tratta di alcuni esempi soltanto, in grado di fornire una panoramica della complessa strutturazione che giunge ad assumere il collettivo. Ogni scuola, persino ogni corso, attua una diversa articolazione interna, la quale obbedisce alle diverse sensibilità degli insegnanti o alla specifica composizione del collettivo. In tutte le esperienze, tuttavia, permane una simile visione della comunità scolastica come una proiezione ideale dell'intero organismo partitico. Il collettivo è uno specchio del partito, ne replica la struttura e l'impianto organizzativo, ma è anche l'immagine riflessa delle sue diverse realtà sociali, territoriali, generazionali, le quali rivivono attraverso le esperienze soggettive degli allievi e il loro retroterra culturale. È indicativo il giudizio di alcuni insegnanti, espresso a proposito di un corso femminile, secondo cui «ad alcune compagne

---

<sup>65</sup> I primi giorni di attività dei corsi servono, solitamente, a eleggere il comitato direttivo e a «dare al collettivo [una] veste di cellula», FIGER, ALA, Appunti tematici, 5.1, b. 223, *Quaderno di Luigi Arbizzani. Ora politica. Collettivo e cellula. Appunti di Arbizzani dalla riunione del collettivo all'Istituto di studi comunisti*, 7 dicembre 1955.

<sup>66</sup> FIG, APC, Fondo Mosca, mf 350, 678, Pacco 44 I, 7-13, *Organizzazione della cellula di partito alla scuola centrale di quadri*.

<sup>67</sup> CM, FMS, faldone 2, cartella 13, Attività di partito, *Quaderno Direzione XII Corso*.

<sup>68</sup> Partito comunista italiano, Scuole di Partito, *Programma elementare per le scuole di partito*, cit. Nei primi corsi organizzati nella scuola centrale di Roma, inoltre, l'attività politica degli allievi non si limita al contesto di cellula, ma ognuno di essi è associato a una sezione cittadina presso cui, durante il periodo di permanenza alla scuola, è tenuto a prestare i normali oneri di militante; gli allievi del primo corso nazionale, ad esempio, vengono suddivisi tra le sezioni di Ponte Milvio, Mazzini, Parioli, Borgo Prati, Flaminia, cfr. FIG, APC, Fondo Mosca, mf 350, 678, Pacco 44 I, 7-B, *Scuola Centrale Quadri, Cellula A. Gramsci. Attività interna: relazione del lavoro svolto dal 27/1 al 4/2/45*.

[la scuola] ha fatto letteralmente “scoprire” il partito». <sup>69</sup> Anche secondo Edoardo D’Onofrio attraverso le scuole «insegriamo ai cp.[compagni] a sentire in modo più preciso il [loro] rapporto con il Partito»: <sup>70</sup> un rapporto non solo organizzativo, stimolato mediante la riproposizione di organismi e gruppi di lavoro speculari a quelli di una normale struttura di base, ma anche sentimentale, emotivo. Come si legge in un documento dell’immediato dopoguerra, la vita della scuola, «attraverso l’assimilazione della linea politica del Partito», deve porsi l’obiettivo di «raggiungere nel compagno [...] un alto spirito di vigilanza rivoluzionaria, spirito di sacrificio, prontezza e decisione nel lavoro come nella lotta contro tutti i nemici». <sup>71</sup>

I rapporti tra allievi e, soprattutto, tra allievi e insegnanti, devono essere posti su un piano di parità, replicando i normali rapporti tra militanti. La stessa «soggezione verso gli insegnanti», una condizione riscontrabile soprattutto negli allievi meno istruiti o con meno esperienza di vita partitica, è giudicata come un fattore negativo e distorto: «non siamo in una scuola borghese», afferma Vincenzo Vitello in una riunione del personale della scuola bolognese, «qui siamo insieme per aiutarci. I cp. [compagni] non devono preoccuparsi di sbagliare». <sup>72</sup> L’attitudine alla critica costruttiva agli insegnanti, ai metodi didattici, ai programmi, anzi, è ritenuta un aspetto determinante per la buona riuscita dei corsi. «Perché gli allievi non criticano gli insegnanti?», si domanda Vitello, «perché non siamo riusciti a creare una atmosfera politica buona: è una cosa seria, e va discussa a fondo. È una deficienza che non abbiano discusso bene sul modo come noi facciamo le lezioni, come dirigiamo le discussioni». <sup>73</sup> Proprio lo «scolasticismo, il timore della scuola, e l’allievismo», affermano nella loro relazione finale gli allievi di un corso a Frattocchie, rappresentano «i nemici accaniti» che maggiormente pongono limiti a una formazione integralmente politica. <sup>74</sup> Insomma, come scrive l’allievo Luigi Arbizzani sul suo quaderno, «la scuola» è un’org.[anizzazio]ne politica; non sentirsi allievi; non ospiti, ma parte di un org.[ani]simo politico». <sup>75</sup>

---

<sup>69</sup> *Scuola centrale femminile “Anita Garibaldi”*, in «Scuola comunista», n. 3, luglio-agosto 1955, p. 13.

<sup>70</sup> CM, FMS, faldone 2, cartella 18, Attività di partito, quaderno senza copertina, appunti di Spinella da *Riunione Direttori insegnanti scuole*. Roma, 3 luglio 1951.

<sup>71</sup> FIG, APC, Fondo Mosca, mf 292, Pacco 34 I, *Norme per il funzionamento dei corsi*. Per la trattazione di alcune delle qualità citate, si vedano le riflessioni di S. Bellasai, *La morale comunista*, cit., pp. 50-68.

<sup>72</sup> CM, FMS, faldone 2, cartella 25, Attività di partito, *Quaderno Scuola centrale quadri VII Corso. Appunti su un intervento di Vitello da una riunione tra gli insegnanti dell’Istituto “Marabini”*, quaderno datato 1949.

<sup>73</sup> *Ibid.*, faldone 2, cartella 13, Attività di partito, *Quaderno Direzione XII corso. Appunti su un intervento di Vitello da una riunione della direzione dell’Istituto “Marabini”*, 13 gennaio 1952.

<sup>74</sup> *Dalle nostre scuole e dai nostri corsi. Istituto di studi comunisti*, in «Scuola comunista», n. 2, 1955, pp. 12-13.

<sup>75</sup> FIGER, ALA, Appunti tematici, 5.1, b. 223, *Quaderno di Luigi Arbizzani. Programmi settimanali. Illustrazione programma del corso (Spinella, 28 nov. 1955, b 10)*. Appunti in apertura al corso nazionale di Frattocchie, 1955.

La vita nel collettivo, dunque, deve offrire, da una parte, un modello di organizzazione e di divisione dei compiti interni; dall'altra, un esempio comportamentale per i giusti rapporti tra militanti.<sup>76</sup> Attraverso la scuola comunista, vivendo il suo ambiente e sperimentando la sua organizzazione interna, gli allievi devono poter scoprire (e riscoprire) la realtà del partito.

Non stupisce constatare l'insistenza di insegnanti e dirigenti sulla salvaguardia del decoro o sulla serietà nella vita comune: questioni centrali, queste, per una collettività di allievi in gran parte giovani, ma, soprattutto, per un'istituzione che ambisce a riprodurre un modello ideale di organizzazione politica. Nel giugno del '49, ad esempio, un ispettore della Sezione scuole, Danilo Masi, in visita a Frattocchie, riferisce stizzito come «la maggioranza dei compagni» studi «all'aperto, a torso nudo, sotto il sole, nelle posizioni meno idonee allo studio [...]. Si legge alla maniera dei villeggianti». Gli allievi, inoltre, «si prendono molte ore di riposo» e, «nei momenti di svago, che non sono pochi, non si nota che tra i compagni vi siano delle discussioni su argomenti inerenti allo studio».<sup>77</sup> La direzione dell'Istituto "Marabini" giungerà a definire, nel regolamento della scuola, le norme di comportamento per l'abbigliamento dei partecipanti ai corsi:

Gli allievi sono tenuti, per il decoro di se stessi e dell'Istituto, a curare la pulizia della persona e a tenere in ordine, oltre la loro stanza, il loro abbigliamento. Si prega vivamente di astenersi dall'usare, nei locali comuni (anche mensa, soggiorno, ecc.) pigiama, calzoncini corti, zoccoli, ecc. o dal vestire in modo poco decoroso e sconveniente per un ambiente di vita collettiva.<sup>78</sup>

Senso del decoro e "spirito di partito", peraltro, devono orientare non soltanto i comportamenti di allievi e insegnanti ma anche quelli del personale tecnico e amministrativo che opera nelle scuole: dagli addetti alle segreterie o ai materiali bibliotecari ai giardinieri e ai cuochi. «I rapporti fra il personale e gli allievi non sono dei migliori», si legge, ad esempio, in una relazione sull'attività della scuola centrale "Zdanov": «il personale non è ancora riuscito ad inserirsi nel collettivo».<sup>79</sup> Non deve nascere una separazione tra impiego tecnico e impegno politico, ma ogni componente

---

<sup>76</sup> «Per il riconoscimento di molti allievi», riferisce un resoconto sull'attività dell'Istituto bolognese, «la vita del collettivo nei suoi organi e nella sua attività politica è stata un elemento di grande importanza per la loro formazione. Essi vi hanno compreso l'utilità delle commissioni di lavoro ed appreso quali devono essere i rapporti tra compagni», *Dalle nostre scuole e dai nostri corsi. Scuola centrale quadri "A. Marabini" Bologna*, in «Scuola comunista», n. 3, 1955, p. 8.

<sup>77</sup> FIG, APC, Fondo Mosca, mf 292, Pacco 34 III, *Visita alla Scuola centrale di Roma (14 giugno 1949)*, *Rapporto Danilo Masi*.

<sup>78</sup> FIGER, APCBO, AIM, b. 2.11, f. 2, 1966, *Regolamento interno e funzionamento servizi*.

<sup>79</sup> FIG, APC, Fondo Mosca, mf 350, Pacco 44 II, *Rapporto sull'ispezione al I° corso giovanile e al II° corso per membri di C.F.*, senza data.

della comunità scolastica deve essere in grado di esprimere un contenuto politico in ogni sua azione pratica. Ne è dimostrazione il duro giudizio critico di Aladino Burza sul «compagno cuoco» della scuola romana. «Egli – scrive – prima di tutto, ha il vizio di bere, difetto grave per sé stesso, ma che diventa ancora più intollerabile per un compagno che lavora alla scuola di Partito [...]. Egli poi non sa comportarsi da compagno col resto del personale, dato l'assenza di ogni minimo di coscienza politica».<sup>80</sup>

Come osserva Paolo Robotti, proprio l'orientamento teso a «insegnare “a fare bene” il lavoro pratico», dominante nella pedagogia di partito, non può trascurare l'elemento teorico e ideologico: «troppo sovente si [dimentica] che i compagni potranno fare un buon lavoro organizzativo [...] solo se avranno una buona educazione politica aggiornata».<sup>81</sup> Del resto, in una comunità come quella della scuola di partito, anche gli allievi vengono educati a un'integrazione tra lavoro pratico e lavoro politico e sono essi stessi coinvolti in ogni aspetto organizzativo della vita collettiva. Durante tutto il periodo in cui le scuole rimangono attive, infatti, agli allievi è affidata la gestione di diversi servizi e «lavori sociali» che, a turno, svolgono accanto all'attività di studio. Nel 1948, ad esempio, alla scuola romana il «lavoro fisico giornalmente stabilito (lavoro nell'orto o nel giardino)» è associato al «lavoro di vigilanza notturna» ed è svolto anche come esercizio considerato «utile per la salute degli allievi».<sup>82</sup> Dal diario dell'esperienza di Luigi Arbizzani all'Istituto di studi comunisti si deduce, in modo simile, che ogni allievo, a turno, si occupa non solo della vigilanza notturna, ma anche dei «servizi per la mensa», «servizio porta», «servizio caffelatte» al mattino, «servizio posta», «riordino materiali bibliotecari».<sup>83</sup> Si tratta, anche in questi casi, di un impegno che deve essere prima esercitato e poi valutato politicamente, al pari delle responsabilità verso lo studio o verso lo svolgimento della normale attività didattica.<sup>84</sup>

---

<sup>80</sup> FIG, APC, Fondo Mosca, mf 351, Pacco 44 doppiioni I, 6, *Rapporto di Aladino Burza sulla Scuola centrale quadri*, 16 ottobre 1948.

<sup>81</sup> FIG, APC, Fondo Mosca, mf 292, pacco 34 II, 157, *Per l'educazione dei quadri. Rapporto di Paolo Robotti*, 1948; secondo questo indirizzo, aggiunge Robotti, «Particolare attenzione dovrebbe essere dedicata ai compagni dell'apparato centrale e delle Federazioni rendendo obbligatorio per essi la partecipazione a un corso politico o a un circolo di studio. Ciò dovrebbe essere fatto per tutti i collaboratori: politici e tecnici pur facendoli partecipare a corsi di diverso livello».

<sup>82</sup> FIG, APC, Fondo Mosca, mf 292, pacco 34 II, 145, *Relazione sulla chiusura dei corsi alla Scuola centrale quadri di Roma e alla Scuola centrale femminile di Milano*, 26 aprile 1948.

<sup>83</sup> FIGER, ALA, Appunti tematici, 5.1, b. 223, *Quaderno di Luigi Arbizzani. Note sulla permanenza all'Istituto*.

<sup>84</sup> Benché, in un rapporto del dopoguerra sui corsi delle scuole centrali, si legga: «il lavoro sociale, come in generale tutto il lavoro pratico che devono svolgere gli allievi (servizio, sorveglianza notturna, ecc.) non è ancora fatto con lo spirito e lo slancio necessario. È sentito più come un obbligo che come un dovere», FIG, APC, Fondo Mosca, mf 350, Pacco 44 II, *Rapporto sull'ispezione al I° corso giovanile e al II° corso per membri di C.F.*, cit.

La complessa strutturazione in comitati e commissioni elettive in cui si configura il collettivo delle scuole risponde a un preciso intento pedagogico, indirizzato all'acquisizione di un metodo di lavoro, alla sperimentazione di principi organizzativi, di pratiche di gestione e di direzione amministrativa. Nella partecipazione alle riunioni di cellula, nella divisione dei compiti interni, nella dialettica tra le diverse commissioni di lavoro gli allievi comunisti svolgono un essenziale esercizio pratico che non solo deve favorire l'acquisizione di determinate competenze organizzative, ma anche permettere di replicare, all'interno della scuola, la normale vita di partito. Attraverso la pianificazione della vita collettiva occorre realizzare l'assunto pedagogico secondo cui, nella scuola, ogni rapporto è un rapporto politico. «Gli allievi devono continuare a fare la vita di Partito», indicano le norme organizzative interne «e gli insegnanti, in linea generale, devono seguirli, controllarli e aiutarli anche in questa attività per tutta la durata del corso».<sup>85</sup>

Può impressionare la complessità burocratica in cui vengono immersi gli allievi comunisti: una pluralità spesso cavillosa e farraginosa di commissioni e organi politici di cellula, di responsabili e vice-responsabili, di gruppi di lavoro, comitati direttivi, che produce, peraltro, un altrettanto complessa sequela di relazioni scritte, rapporti, verbali, ordini del giorno, resoconti di riunioni, trascrizioni di dibattiti.

Una simile organizzazione interna giunge, non di rado, al parossismo. Ogni singolo aspetto della vita collettiva è sezionato in un'ottica precipuamente politica, nonché discusso, verbalizzato, sottoposto agli organi dirigenti della cellula e alla direzione della scuola: «discussione se discutere o no sull'articolo di Salinari», si legge in un ordine del giorno di una riunione di cellula.<sup>86</sup> Banali motivi di confronto o di insofferenza, come la vigilanza sugli orari della sveglia mattutina, la scelta del menù della mensa, l'organizzazione di attività per il tempo libero, diventano argomento di un'attenta analisi di carattere politico e oggetto di una produzione amministrativa di rapporti e verbali.

Si possono fare alcuni esempi. Si prenda il secondo corso nazionale organizzato a Roma nel 1945. All'interno del collettivo l'allievo Saverio Barbato è incaricato della responsabilità del «servizio orari» per conto della commissione economica ed ha il compito di vigilare sulla puntualità degli allievi al momento della sveglia mattutina, all'inizio delle lezioni e al ritiro serale. Il servizio, scrive l'allievo in un rapporto, «non si deve considerare come un'imposizione [sic] ma bensì necessaria per il collettivo», perché «ad ogni piccola cosa bisogna darci un contenuto politico». Nel suo rapporto scritto

---

<sup>85</sup> Partito comunista italiano, *Programma elementare per le scuole di Partito*, cit., p. 8.

<sup>86</sup> FIGER, ALA, Appunti tematici, 5.1, b. 223, *Quaderno di Luigi Arbiziani. Ora politica. Collettivo e cellula. Appunti di Arbiziani dalla riunione del collettivo all'Istituto di studi comunisti*, 11 febbraio 1956.

Barbato opera una sovrapposizione integrale tra categorie di analisi ideologica, linguaggio ufficiale di partito e descrizione delle dinamiche tra compagni di corso. Gli allievi ritardatari compiono, così, «deviazioni ideologiche». Chi si oppone all'introduzione di una tabella con l'elenco dei ritardatari è descritto come il componente di una «corrente», che «lancia la parola d'ordine "Via la tabbella [sic] infame"». Mentre le allieve «sono state d'avanguardia per il compito orario», qualche altro partecipante «si è mostrato molto sgarbato rispondendo con frasi non degni a un compagno della scuola di partito».<sup>87</sup>

Anche i problemi legati all'alimentazione e alla gestione della mensa sono giudicati come «una questione politica seria»,<sup>88</sup> venendo attentamente vagliati in apposite riunioni del collettivo che discutono sulla necessità di disporre di «una cucina sana», o della «quantità» e «qualità» dei pasti.<sup>89</sup> Come descrive un allievo dell'Istituto "Marabini",

una delle attività del collettivo è quella di organizzare la mensa. Il responsabile che fa parte della commissione economica ha il compito di curarne il buon funzionamento, di controllare il rispetto del menù deciso dal collettivo, sorvegliare che l'igiene più scrupolosa sia mantenuta e raccogliere gli eventuali malcontenti dei compagni. Si interessa al fine di evitare uno sciupio dei pasti, che costano al partito e ai lavoratori grandi sacrifici.<sup>90</sup>

Allo stesso tempo i verbali delle assemblee plenarie di cellula o delle riunioni dei diversi comitati riportano minuziosamente le discussioni sull'attività dei gruppi di studio, sulla validità dei metodi didattici, sui rapporti con gli insegnanti, sulla programmazione di gite nel tempo libero. L'obiettivo degli insegnanti è anche quello di favorire l'auto-organizzazione tra gli allievi e di avviare un meccanismo di autogoverno in grado di orientare la vita sociale della comunità scolastica. Si tratta, nuovamente, di costruire un'immagine della scuola come rappresentazione ideale dell'organizzazione partitica: un Pci in miniatura.

Del resto, la frequentazione dei corsi accresce la cultura organizzativistica, già presente in molti attivisti, contribuendo a dilatare la complessità burocratica degli

---

<sup>87</sup> FIG, APC, Fondo Mosca, mf 350, 678, Pacco 44 I, 118, *Relazione. Commissione economica – Servizio orari*, 30 agosto 1945.

<sup>88</sup> CM, FMS, faldone 2, cartella 21, Attività di partito, *Quaderno Note X° corso. Riunione delle due direzioni*, 1 aprile 1953.

<sup>89</sup> Ibid., *Riunione mensa*, 2 marzo 1953. Come scrive il direttore Spinella negli appunti presi durante la riunione, «Per il collettivo si pone il problema della quantità; si ha l'impressione che questa quantità non sia sufficiente». Un allievo, invece, descrive la questione come «un problema di qualità. Manca l'organizzazione di come si deve far da mangiare. Il cibo non è presentato bene. Pasta troppo cotta o cruda – col burro essiccato. Non si tiene conto della varietà nel cibo. Perché invece dei cavoli non si usa un'altra minestra? Perché ancora i cardi? L'economista dovrebbe curare come si fa il cibo. La pasta non deve aspettare».

<sup>90</sup> FIGER, APCBO, AIM, b. 2.1, f. 3, *IV corso provinciale, 1950. Motore del collettivo – la mensa. Elaborato di Carlo Viganò*.



organismi di cellula.<sup>91</sup> L'allievo Alieto Cortesi, a conclusione del corso nazionale del 1945, scrive che una scuola di partito «non [può] non avere una propria forma di organizzazione», il cui obiettivo è quello di ottenere «il massimo risultato dal lato pratico per la formazione del [...] carattere uniformemente alle esigenze di una vita largamente associata e collettiva». Cortesi descrive la perfetta organizzazione collegiale come «un complicato congegno meccanico», in cui «tutti gli ingranaggi combaciano in modo perfetto». All'interno della comunità scolastica, precisa l'allievo, occorre «saper dare ad ogni nostra azione un contenuto politico», ma, soprattutto, ogni partecipante deve «saper vivere in maniera collettiva e largamente associata» perché ciò significa «iniziare nella nostra formazione [...] la cura di quei semi progressivi che costituiscono la base fondamentale per ogni cittadino in una società socialista»: <sup>92</sup> ancora una volta la scuola comunista e la sua organizzazione interna come prodromo della futura società socialista, come un piccolo angolo di socialismo.

Sarebbe fuorviante considerare la complessità burocratica ricercata e realizzata nelle scuole di partito unicamente come una forma di quell'«entusiasmo amministrativo», tutto «burocrazia e sentimentalismo», già divenuto uno spietato *topos* letterario. <sup>93</sup> Attraverso la pur tortuosa organizzazione in cellule, commissioni, comitati direttivi, infatti, gli allievi comunisti non solo apprendono una pratica amministrativa e un metodo di lavoro, ma sono anche incoraggiati a confrontarsi dialetticamente con i propri compagni, a dibattere e discutere in una complessa pluralità di istanze diverse: un elemento non secondario, soprattutto se si considera che, nel dopoguerra, a frequentare i corsi sono in gran parte giovani militanti cresciuti sotto il fascismo, spesso privi di un retroterra politico autenticamente democratico. La scuola comunista, dunque, è anche scuola di metodo, in cui viene trasmesso un patrimonio di esperienze pratiche.<sup>94</sup> Mario Spinella affermerà che la scuola di partito non deve essere «una fase di distacco dalla

---

<sup>91</sup> Nel 1950 un allievo dell'Istituto "Marabini" scrive: «l'Organizzazione ha una grande importanza per la nostra attività; [...] è lo strumento che ci permette di realizzare le decisioni prese in comune accordo, non dimenticando naturalmente i rapporti che intercorrono tra l'obiettivo che ci siamo proposto e l'ambiente in cui ci troviamo; la situazione generale e la capacità realizzativa del singolo», *ibid.*, *Per una più forte organizzazione*. Sulla centralità dell'organizzazione nella cultura comunista si rimanda alle fondamentali considerazioni di S. Bellassai, *La morale comunista*, cit., pp. 44-56.

<sup>92</sup> FIG, APC, Fondo Mosca, mf 350, 678, Pacco 44 I, 32, "Scuola Centrale Quadri Pci settembre 1945. Relazione Cortesi, cit.

<sup>93</sup> La citazione è tratta da F. Dostoevskij, *I demoni*, Roma, Newton Compton, 2011.

<sup>94</sup> Un allievo del "Marabini", bracciante emiliano, scrive, nel 1950: «nel collettivo apprendo un metodo di lavoro, nel mio piccolo paese di Molinella non facevo che lo sgobbone e questo non era sempre produttore», FIGER, APCBO, AIM, b. 2.1, f. 3, *IV corso provinciale, 1950. Quello che ho imparato. Elaborato di Walter Aldrovandi*. Come scrive ancora l'allievo Cortesi, la "convivenza" collettiva fornisce proprio «un "metodo" di lavoro e una "disciplina" della vita», FIG, APC, Fondo Mosca, mf 350, 678, Pacco 44 I, 32, "Scuola Centrale Quadri Pci settembre 1945", *Relazione Cortesi*, cit.

realità politica», ma, attraverso la sua organizzazione interna, deve trasmettere un metodo politico: «il metodo è soprattutto studio, analisi, ricerca, elaborazione».<sup>95</sup> E ancora, la dialettica del collettivo deve insegnare a «parlare, discutere, scrivere all'altezza del livello medio del Partito».<sup>96</sup> Si tenga nuovamente presente, a questo proposito, la produzione smisurata di rapporti, verbali, relazioni: è anche attraverso queste forme di scrittura, infatti, che gli allievi comunisti, spesso scarsamente scolarizzati, imparano a padroneggiare la lingua italiana, introiettando uno specifico linguaggio politico. O imparano a parlare efficacemente in pubblico, a preparare un intervento, a intervenire in un dibattito.<sup>97</sup>

La scuola deve essere un'organizzazione politica, si è detto. Il dibattito, il confronto politico devono orientare ogni momento della vita collegiale, anche quello più minuto e apparentemente marginale. Il proseguimento della normale vita di partito, tuttavia, viene stimolato, in questi primi decenni di attività delle scuole, anche attraverso un peculiare elemento di politicizzazione: l'«ora politica». Formalizzatasi gradualmente nelle scuole centrali, l'ora politica (che può occupare, in realtà, una o due ore effettive) consiste in un dibattito collettivo sui principali fatti politici del giorno, commentati attraverso la lettura della stampa quotidiana. Dopo la consultazione mattutina dei principali organi di stampa nazionali un «relatore» introduce i fondamentali argomenti, mentre gli altri partecipanti possono intervenire e discutere, replicando il normale dibattito di un organismo di base di partito. «Il cp.[compagno] relatore deve prendere l'argom.[ento] principale. Gli interventi devono anche polemizzare con gli avversari, traendo le parole d'ordine di propaganda», spiega Ennio Villone.<sup>98</sup>

Non si tratta soltanto di offrire un'occasione di approfondimento sui fatti del giorno. Anche l'ora politica, infatti, assume una fondamentale valenza pedagogica. Suo scopo precipuo è stimolare gli allievi a intervenire e a parlare in pubblico («bisogna cercare nell'ora politica di fare intervenire i più deboli» afferma un allievo) offrendo, anche in questo caso, un metodo, una norma di azione politica.<sup>99</sup> Si tratta di un esercizio pratico attentamente valutato dagli insegnanti e che rappresenta un elemento essenziale

---

<sup>95</sup> FIGER, ALA, Appunti tematici, 4.1.4, b. 192, f. 17, *Riunione cellula 20 aprile 1956, 15. Il bilancio dello studio. Fogli manoscritti con interventi di Spinella.*

<sup>96</sup> Ibid., 5.1, b. 223, *Quaderno di Luigi Arbizzani. Ora politica. Collettivo e cellula. Appunti di Arbizzani dalla riunione di cellula all'Istituto di studi comunisti*, 16 gennaio 1956.

<sup>97</sup> Come sarà diffusamente esposto in seguito, molti allievi apprendono la lingua italiana proprio alla scuola di partito; questo aspetto avrà conseguenze dirette sul tipo di linguaggio introiettato e utilizzato dai quadri comunisti.

<sup>98</sup> CM, FMS, faldone 2, cartella 13, Attività di partito, *Quaderno Direzione XII Corso, Appunti di Spinella dalla riunione della direzione dell'Istituto "Marabini"*, 5 gennaio 1952.

<sup>99</sup> Ibid., *Appunti di Spinella da riunione con la Commissione quadri degli allievi del XII corso nazionale*, 9 novembre 1951.

nel giudizio finale espresso su ogni singolo allievo.<sup>100</sup> Con l'istituzione della quotidiana ora politica gli insegnanti ambiscono a stimolare negli allievi una consuetudine al dibattito e al confronto collettivo che si innesti nell'*habitus* mentale del militante e che rimanga alla base dell'intero impianto pedagogico della scuola. «Scopo: creare l'abitudine nei compagni di riunirsi, al mattino, per discutere dei problemi del giorno, come impostare l'azione, cosa fare, ecc.», spiegano gli insegnanti.<sup>101</sup> Un tentativo – burocratico – di politicizzazione e di esercizio pratico, dunque; un intervento stimolato dall'alto, sorvegliato, regolato e giudicato dagli insegnanti. Tuttavia, rappresenta anch'esso un autentico espediente formativo, in grado di trasmettere (seppure in forma molecolare) saperi, attitudini di lavoro, strumenti propri di una professionalizzazione politica.<sup>102</sup>

Nella sua organizzazione interna, nelle pratiche di autogestione e di auto-organizzazione, nei suoi principi amministrativi, il collettivo della scuola di partito giunge a figurare, dunque, quasi un'anticipazione di pratiche socialiste in atto o, quantomeno, un modello ideale di società politica.<sup>103</sup> Del resto, come Luigi Ambrosoli ha potuto affermare, «la concezione della scuola discende da una determinata concezione della società». <sup>104</sup> L'elaborazione didattica e organizzativa delle scuole del Pci risente ampiamente del modello progettuale comunista e di una concezione, talvolta utopistica, della società futura. Così, un allievo sardo dell'Istituto "Marabini", al suo ritorno in famiglia dopo l'esperienza del corso nazionale, si rivolge in una lettera agli insegnanti:

Dopo aver fatto un ottimo viaggio, mi trovo in seno alla mia famiglia e ai miei compagni, che mi hanno riempito di domande, sia sul sistema di attrezzature della scuola [sic], e sul funzionamento e la composizione degli studi. Con mio grande onore ed orgoglio Comunista ho dato loro la risposta, che a scuola eravamo come che fossimo nel socialismo.<sup>105</sup>

---

<sup>100</sup> Così, ad esempio, afferma Giachetti a proposito dell'ora politica dopo un'ispezione alla scuola bolognese: «bisogna correggere radicalmente l'impostazione. Il relatore ha parlato di tutto (tranne che degli avvenimenti sportivi!). Si fanno ancora tanti interventi staccati uno dall'altro: non c'è discussione, e quindi non c'è attenzione quando un compagno parla», *ibid.*, *Appunti di Spinella alla riunione della direzione del corso*, 18 dicembre 1951.

<sup>101</sup> FIGER, ALA, Appunti tematici, 5.1, b. 223, *Quaderno di Luigi Arbizzani. Ora politica, collettivo e cellula. Che cos'è l'ora politica (Cafagna, 28 nov. 1955)*.

<sup>102</sup> In alcuni casi, gli allievi redigono verbali con i dibattiti delle "ore politiche", stimolando, anche in questo caso, l'esercizio pratico di una scrittura politico-amministrativa, associato alla pratica del dibattito, dell'intervento e del confronto tra idee; si vedano i quaderni dei verbali in FIGER, APCBO, AIM, b. 2.4, f. 4, *Giudizi sugli allievi e degli allievi*. Verbali dell'ora politica del corso provinciale "misto" bolognese, settembre 1958, gennaio 1959.

<sup>103</sup> Così scrive Giansiro Ferrata in un suo articolo per *Vie Nuove* sulla Scuola centrale femminile: «L'autoeducazione, l'autocritica, l'autogoverno [...] qui sono veramente applicati. È il *Collettivo* delle diverse brigate o della scuola nel suo complesso a decidere nei casi più importanti e anche in quelli di ogni giorno», G. Ferrata, *L'Università delle compagne*, in «Vie Nuove», n. 11, 13 marzo 1949, p. 15.

<sup>104</sup> L. Ambrosoli, *Storia della scuola e storia politica*, in F. Antinori (a cura di), *Trent'anni di storia della scuola in Italia (1965-1995)*, Padova, Clueb, 1998, p. 99.

<sup>105</sup> FIGER, APCBO, AIM, b. 2.7, f. 7, 2° *Corso nazionale 1961, Lettera di Antonio Catta*, 15 aprile 1961.

### 2.2.2 Tempo libero e tempo collettivo

La vita quotidiana nella scuola comunista si svolge, solitamente, secondo un dettagliato programma giornaliero in cui è previsto un attento bilanciamento tra “tempo collettivo” e “tempo individuale”.<sup>106</sup> È il primo aspetto a prevalere costantemente sul secondo, sebbene, in relazione alle diverse fasi di sviluppo della politica scolastica del Pci e, soprattutto, all'evoluzione della sua politica pedagogica, il momento collettivo lasci gradualmente margine a una maggiore considerazione verso l'elemento individuale, soggettivo, finanche privato.

Le attività di ogni corso sono scandite e pianificate da un programma e da un preciso prospetto orario, in cui sono indicati gli orari della sveglia e del “silenzio”, gli orari dei pasti, delle lezioni, il tempo dedicato allo studio di gruppo o allo studio individuale, i momenti destinati ad attività extra-didattiche o quelli previsti per le riunioni del collettivo. Dal mattino fino alla sera l'allievo comunista è immerso in una predefinita scansione di tempo collettivo e tempo individuale, che riflette in massima parte l'organizzazione sociale della comunità scolastica.

Nell'immediato dopoguerra, ad esempio, il Corso accelerato per segretari di federazione della Scuola centrale di Roma segue uno schema che prevede la sveglia alle 6.00, alcuni minuti di ginnastica alle 7.20. Tra le 7.35 e le 8.00 la «toiletta personale» e, finalmente, dalle 8.00 alle 9.00, «colazione e passeggiata libera». Dalle 9.00 alle 10.30 è prevista la lezione; a seguire, fino alle 12.30, «tempo libero e commento notizie del giorno». L'orario di pranzo è previsto per le 12.30, quindi riposo, o studio individuale e di gruppo fino alle 16.00, orario di merenda. Dalle 17.00 alle 19.00 è prevista una nuova lezione o conferenza, o discussione collettiva; dopo cena, fino alle 23.00, è nuovamente «tempo libero».<sup>107</sup> I corsi all'Istituto “Marabini” prevedono, solitamente, la lettura dei giornali dalle 8.00 alle 9.00, dopo gli esercizi di ginnastica e la colazione. Dalle 9.00 alle 10.00 è prevista l'“ora politica”, a seguire la lezione o una discussione su una lezione precedente, quindi lo studio individuale o per gruppi fino al pomeriggio. La sera, nel tempo libero, si tengono le attività ricreative, conferenze, ulteriori dibattiti. Nei momenti non occupati da lezioni o conferenze si svolgono anche le riunioni delle commissioni di cellula, del comitato direttivo o dei gruppi di studio.<sup>108</sup>

---

<sup>106</sup> Per una definizione, in una prospettiva storica, di concetti quali “tempo collettivo” e “tempo personale” si veda P. Redondi, *Storie del tempo*, Roma-Bari, Laterza, 2007.

<sup>107</sup> FIG, APC, Fondo Mosca, mf 350, Pacco 44 II, 204, *Proposte per l'organizzazione culturale dei locali destinati al corso accelerato per segretari federali. Norme interne.*

<sup>108</sup> FIGER, APCBO, AIM, b. 2.3, f. 4, *1 corso provinciale misto. 1957, Programmi settimanali di attività.*

Il tempo libero è inteso soprattutto come momento collettivo, per nulla separato dalle finalità formative del corso. Soprattutto nella prima fase di sviluppo delle scuole di partito, e fino ai primi anni '50, la gestione del tempo libero e delle attività ricreative viene fatta rientrare integralmente nell'ambito organizzativo di cellula e nel regime collettivo della scuola. Sono solitamente le "commissioni culturali" degli allievi a proporre attività extra-didattiche, gite, visite, escursioni. Secondo le indicazioni degli insegnanti questo tipo di attività deve porsi l'obiettivo di favorire «l'affiatamento fra gli allievi» e, dunque, una migliore integrazione dei singoli nella comunità accademica, evitando la creazione di «raggruppamenti (fra intellettuali, od operai, oppure regionalistico)» fra loro separati.<sup>109</sup> Del resto, come si è ricordato, la composizione dei gruppi di studio o delle camerate, risponde sempre a un criterio di eterogeneità e di mescolanza, volto a favorire lo scambio di esperienze, il confronto sociale, generazionale, geografico. «Questi corsi hanno permesso e permettono [...] l'incontro di donne e ragazze che provengono da ogni parte d'Italia», si legge sulla brochure illustrativa dell'Istituto "Anita Garibaldi". Nello stesso opuscolo, la fotografia di due allieve sorridenti, Ilde Rinaldi di Reggio Emilia e Angela Giuliano di Cerignola, vuole rappresentare proprio «un vivo esempio dei rapporti di conoscenza e di fratellanza fra donne del settentrione e del meridione che si annodano attraverso la vita collettiva».<sup>110</sup>

Ancora nel 1958 il regolamento di un corso provinciale femminile all'Istituto "Marabini" sottolinea che per evitare «la creazione di gruppi isolati e permanenti» occorre «mantenere rapporti di amicizia con tutte le compagne del collettivo».<sup>111</sup> Le iniziative ricreative devono favorire la più larga integrazione culturale e il reciproco scambio di esperienze, attivando un percorso auto-educativo parallelo e complementare a quello formalizzato nei programmi didattici.

Le iniziative per il tempo libero, dunque, ricalcano l'impostazione collettivistica data all'organizzazione collegiale. La commissione culturale degli allievi deve operare per «far conoscere i compagni fra di loro», proponendo e organizzando le attività rivolte a tutto il corso.<sup>112</sup> Come illustra un articolo di *Vie Nuove*, ad esempio, alla Scuola centrale femminile di Faggeto Lario «le ragazze organizzano tra loro serate di carattere culturale, o di svago», oltre a «dibattiti su temi di interesse generale: la morale, ad esempio, o la

---

<sup>109</sup> FIG, APC, Fondo Mosca, mf 292, pacco 34 II, 145, *Relazione sulla chiusura dei corsi*, cit., 26 aprile 1948.

<sup>110</sup> APC, Sezione scuole di partito, mf 428, 1955, *Scuola Centrale Femminile Pci Anita Garibaldi Faggeto Lario*.

<sup>111</sup> FIGER, APCBO, AIM, b. 2.3, f. 8, *Corso provinciale femminile 1958. Regolamento interno del collettivo*.

<sup>112</sup> «Fare una gita. (Cemental)», afferma Ennio Villone agli altri insegnanti del "Marabini", CM, FMS, faldone 2, cartella 21, Attività di partito, *Quaderno Note X° corso. Appunti di Spinella alla riunione di direzione*, 24 febbraio 1953.

stampa a fumetti, o un problema dell'attuale cinematografia». Dopo cena, prosegue l'articolo, si svolgono «le serate collettive di svago o di cultura (si preparano tra l'altro visite a musei, a mostre, ecc.); o le ragazze giocano, o leggono, o scrivono a casa».<sup>113</sup> La scuola, del resto, «è attrezzata non solo con televisione, radio, discoteca, di giochi diversi, ma dispone anche per lo svago all'aperto di un campo di pallavolo, di bocce e di una grande barca che serve per gioiose e allegre gite sul lago». Le allieve, infine, hanno la possibilità di organizzare «gite nelle montagne circostanti o nella metropoli lombarda in occasione di manifestazioni politiche o culturali».<sup>114</sup>

In un corso della metà degli anni '50 alla scuola bolognese, tra le «attività culturali ricreative sportive», vengono proposte agli allievi serate musicali, «con audizione e conferenze illustrative» di «musica yazz [sic]» e «musica sinfonica», serate teatrali, proiezioni di film con relative discussioni, gite al museo archeologico di Ferrara e al museo delle ceramiche di Faenza, visite ai musei e ai monumenti bolognesi, gare e tornei sportivi. La direzione della scuola propone anche la «produzione di un documentario ricordo sulla Scuola» e la «produzione di un film a soggetto (satirico)».<sup>115</sup> Le visite didattiche a cooperative o a società mutualistiche rientrano, invece, nelle attività in grado di combinare finalità ricreative e obiettivi formativi, soprattutto in corsi rivolti ad allievi provenienti da realtà sociali in cui è meno presente la forza del mutualismo o del cooperativismo. Non è un caso, ad esempio, che in un corso interregionale rivolto ad allievi del Meridione la direzione della scuola bolognese organizzò, nel 1959, una visita ad alcune cooperative reggiane – le Latterie Riunite, la Cantina Sociale di Villa Massenzatico, il Molino Coop di Villa Masone – nonché ai locali della stessa federazione di Reggio Emilia con un pasto alla mensa del Circolo ricreativo-culturale “Antonio Gramsci”.<sup>116</sup>

I quaderni di Luigi Arbizzani restituiscono un'accurata visione del funzionamento della commissione culturale della cellula, di cui l'allievo è membro, e delle «attività [...] a

---

<sup>113</sup> E. Tadini, *Storie di donne che vanno ancora a scuola*, cit. p. 12. Così riferisce l'opuscolo sulla scuola centrale femminile: «vengono preparate e realizzate delle “serate” su temi i più vari come illustrazione di un libro, rappresentazioni folcloristiche, conferenze illustrate, balletti ecc. Queste serate oltre a rappresentare spesso un vero e proprio ampliamento del programma hanno un grande valore educativo che non si esaurisce con la conclusione del corso. Inoltre sono motivo di lavoro e divertimento in comune», APC, Sezione scuole di partito, mf 428, 1955, *Scuola Centrale Femminile Pci Anita Garibaldi Faggeto Lario*.

<sup>114</sup> Ibid.

<sup>115</sup> FIGER, APCBO, AIM, b. 2.14, f. 6, *Corsi e seminari. Miscellanea. Programma di massima delle attività culturali – ricreative sportive*, documento senza data ma riconducibile alla metà degli anni '50. Può essere interessante notare che, in un questionario distribuito agli allievi a inizio corso per una valutazione di queste attività ricreative, molti allievi esprimano perplessità a proposito delle visite a Faenza e ai monumenti bolognesi e propongano, essi stessi, gare di ballo e una maggiore visione di film.

<sup>116</sup> Lo scopo della visita è proprio quello di far conoscere ai militanti meridionali «alcune realizzazioni del movimento cooperativistico reggiano e dei lavoratori reggiani», FIGER, APCBO, AIM, b. 2.5, f. 1, *Corso interregionale meridionale. 1959. Programma della visita alla federazione di Reggio Emilia*, 25 febbraio 1959.

carattere distensivo» da essa organizzate, ma anche di quegli spazi privati di tempo libero che non sempre rientrano nel regime di vita collettiva ufficialmente in vigore nella scuola. Anche all'Istituto di studi comunisti spetta alla commissione culturale organizzare conferenze, visite a mostre e musei, proiezioni di film, visioni e ascolti collettivi di programmi radiofonici e televisivi.<sup>117</sup> In aula magna, ad esempio, vengono organizzate le proiezioni serali di film sovietici, come i documentari sul *Canale Volga-Don*, *Tra i ghiacci dell'oceano artico* o i film *Alexander Nevsky*, *La battaglia di Stalingrado*, *Il ritorno di Vassili Bortnikov*. Soprattutto di domenica, quando non si tengono lezioni o conferenze, la commissione culturale organizza gite ed escursioni nella circostante campagna e nei paesi limitrofi. Il 21 gennaio, anniversario della fondazione del Pci, il collettivo si sposta a Genzano in tram, quindi a piedi fino a Nemi, presso il museo delle navi romane; la sera è organizzata una «cena collettiva» in trattoria, «da Pistamentuccia», «in onore 35° Pci».<sup>118</sup> O ancora: a marzo, il collettivo si reca a Tivoli, dove visita la villa d'Este e le cascate. Gli allievi, peraltro, frequentano anche Roma, dove assistono a convegni di partito, incontri sindacali o di organizzazioni collaterali e dove, soprattutto, hanno l'occasione di visitare la città, i suoi musei, i suoi monumenti. Domenica 12 febbraio, ad esempio, il diario di Arbizzani riferisce di una visita alla «zona dei fori e casa di Nerone» e, alla sera, del trasferimento al teatro «Eliseo»: qui gli allievi assistono alla rappresentazione della *Morte di un commesso viaggiatore* («Regia L. Visconti, interpreti P. Stoppa, Lina Morelli, F. Interlenghi, Mastroianni», appunta Arbizzani sul suo diario).<sup>119</sup> Tra le attività organizzate dagli allievi compaiono anche conferenze serali su svariate tematiche, non strettamente connesse agli argomenti di studio, come le conferenze d'igiene alimentare, o gli incontri con scrittori e scienziati: è il caso, ad esempio, degli incontri con Nedo Guerrucci su temi quali «L'origine dell'uomo», «Il lavoro dell'uomo preistorico», «L'uomo fonditore e fabbro», o della conferenza di Renato Nicolai, «come è nato il libro "I miei sette figli" di Alcide Cervi».<sup>120</sup>

Emerge anche in queste iniziative ricreative la persistenza dell'elemento collettivo e organizzativistico, nonché una finalità quasi sempre formativa – se non apertamente didattica – nelle attività messe in campo. L'analisi del diario di Luigi Arbizzani, tuttavia, è in grado di trasmettere anche una più complessa realtà, a proposito della vita quotidiana nella scuola di partito, fatta di spazi individuali e di svaghi che eludono la logica

---

<sup>117</sup> FIGER, ALA, Appunti tematici, 5.1, b. 223, *Quaderno di Luigi Arbizzani. Riunione Comm.ne Culturale – 13 gen. '56, b 20.*

<sup>118</sup> Ibid., *Note sulla permanenza all'Istituto.*

<sup>119</sup> Ibid.

<sup>120</sup> Ibid.

burocratica o l'intento strettamente politico della vita collettiva. Non solo Arbizzani fa ampio riferimento a momenti dedicati a letture individuali di romanzi e opere di narrativa – attività, peraltro, incoraggiata dalla direzione della scuola attraverso l'arricchimento della biblioteca dell'Istituto – ma pressoché ogni sera si dedica alla corrispondenza con la moglie, Antonietta, con la famiglia, con i compagni della federazione bolognese. Con gli altri allievi, inoltre, sorgono spontanee le occasioni di disimpegno, con partite di calcio, di scacchi, giochi di carte. Alla televisione dell'Istituto Arbizzani segue il festival di Sanremo, le manifestazioni olimpiche, incontri di calcio, film, rappresentazioni teatrali. Con alcuni compagni di corso, inoltre, Arbizzani è assiduo frequentatore del cinema di Albano, dove segue film di ogni genere: da *Gli uomini preferiscono le bionde* a *Peccato che sia una canaglia*, o *La cortigiana di Babilonia*, *Hellgate*, *Cavalleria rusticana*.<sup>121</sup>

Insomma, tra le pieghe di una vita collegiale, integralmente orientata in senso politico e organizzativistico, non mancano affatto le occasioni che sfuggono in parte o del tutto a una simile impostazione. La vita comunitaria è fatta anche di individualità, di spazi e momenti autenticamente privati. Del resto, occorre declinare la rappresentazione ufficiale del collettivo in relazione alle diverse fasi di sviluppo della pedagogia di partito.

Si consideri, ad esempio, che lo stesso Arbizzani, durante le feste di capodanno, riceve a Frattocchie (così come i suoi compagni di corso) la visita della moglie, Antonietta.<sup>122</sup> Nelle giornate trascorse da Luigi e Antonietta a visitare Roma o i colli Albani, nelle notti passate in albergo ad Albano, si interrompe l'idealizzata unità del collettivo: un fatto, questo, che si sarebbe ritenuto inammissibile negli anni immediatamente precedenti e che è un segno evidente dell'evoluzione del progetto pedagogico del Pci. «Non è ammessa l'introduzione di persone estranee al Corso nei locali della Scuola di Partito», indicava il regolamento di uno dei primi corsi organizzati nel dopoguerra.<sup>123</sup> Si giunse, persino, a invitare gli allievi a tenere celato l'indirizzo della scuola, affinché fossero evitate le visite dei parenti.<sup>124</sup>

Allo stesso modo, per limitare distrazioni e disgregazioni nel collettivo, non era ammesso il momentaneo distacco dalla vita collegiale. Giovanni Zaretti – lo si è

---

<sup>121</sup> Ibid.

<sup>122</sup> Antonietta raggiunge Luigi il 31 dicembre e riparte da Roma il 2 gennaio; il 1° gennaio si tiene all'Istituto, «con i compagni e le loro compagne», un «gran pranzo, con distribuzione dei doni dell'«albero di Natale» ai bimbi degli insegnanti e del personale dell'Istituto», ibid.

<sup>123</sup> FIG, APC, Fondo Mosca, mf 350, Pacco 44 II, 204, *Proposte per l'organizzazione culturale dei locali destinati al corso accelerato per segretari federali. Ordine interno*.

<sup>124</sup> In un documento del 1947 si legge: «Per evitare perdite di tempo e distrazioni che disturberebbero l'andamento dello studio, è necessario limitare il più possibile i contatti dei compagni allievi con parenti, amici e compagni esterni. Bisogna limitare questi contatti ai casi di grande necessità. A questo proposito è bene che la direzione del partito dia istruzioni ai compagni usceri di tenere celato l'indirizzo della scuola», FIG, APC, Fondo Mosca, mf 350, 678, Pacco 44 I, 172, *Funzionamento organizzativo della scuola*.



incontrato in precedenza – diventa padre per la prima volta proprio mentre si trova a Bologna, a frequentare il corso nazionale del “Marabini” dal luglio ’50 al giugno ’51. «Siamo d’accordo con te che la Scuola nelle tue attuali condizioni, lontano dalla famiglia, è un sacrificio personale non lieve», gli scrive il segretario della federazione novarese, “Willi” Schiapparelli, «ma sappiamo pure che in queste circostanze vi è una sola cosa che gioca, e cioè l’attaccamento al Partito, la volontà di riuscire, e soprattutto la sana ambizione che ognuno di noi deve sempre avere per migliorarsi nell’interesse del Partito». <sup>125</sup> La permanenza di Zaretti alla scuola di partito, nei primi mesi, è inquieta, tempestata dai biasimi della federazione novarese in seguito alla richiesta della moglie di battezzare la figlia neonata: «è proprio un vero peccato che venga battezzata», gli scrive da Novara Walter Monier, «e, pare, con un documento ove dovrebbe esservi apposta anche la tua firma. Se fossi al tuo posto (oso sperare che non avrai firmato il falso) non lo tollererei per nessun motivo e ragione». <sup>126</sup> Zaretti prenderà alla lettera le prescrizioni sullo “spirito di sacrificio”, sull’“attaccamento al partito”: risulterà tra i migliori allievi del suo corso. <sup>127</sup>

L’episodio restituisce, nuovamente, una visione integrale, totalizzante del collegio comunista, in cui ogni momento, ogni aspetto di vita quotidiana è esaminato in funzione del collettivo e della sua unità, ovvero del partito. Non esiste, in questa visione, una dimensione individuale separata da quella collettiva, ma l’individualità di ogni allievo si

---

<sup>125</sup> ISRN, AGZ, f. 7, *Lettera di Willi Schiapparelli a Giovanni Zaretti*, 25 luglio 1950. Stefano “Willi” Schiapparelli è nato a Occhieppo Inferiore, in provincia di Biella, nel 1901; aderisce al Pcd’I nei primi anni ’20 e nel 1924 esilia in Francia, dove svolge attività antifascista; negli anni ’30 frequenta a Mosca la Scuola leninista, è inviato successivamente in Canada e negli Stati Uniti, partecipa alla guerra civile spagnola; tornato in Francia, dopo diversi mesi di prigionia raggiunge l’Italia dove è nuovamente arrestato; partecipa alla Resistenza in Emilia-Romagna, in Veneto e, nel dopoguerra, dirige la federazione comunista novarese, cfr. S. Schiapparelli, *Ricordi di un fuoriuscito*, Milano, Edizioni del Calendario, 1971.

<sup>126</sup> ISRN, AGZ, f. 7, *Lettera di Walter Monier a Giovanni Zaretti*, 4 agosto 1950. Walter Monier è nato a Villadossola nel 1927, operaio, partecipa alla Resistenza in Val d’Ossola e, nel dopoguerra, è funzionario del Pci nel Novarese e in Ossola; tra il 1955 e il ’58 Monier sarà allievo della Scuola superiore di Partito del Pcus a Mosca, inviato dal Pci con un gruppo di allievi italiani, cfr. FIG, APC, Sezione Scuole di Partito, mf 448, *Scuola Superiore di Partito. 2° Gruppo – Inizio 1955, termine estate 1958*, 1957, pp. 2075-2077.

<sup>127</sup> «Hai dimostrato forte attaccamento al Partito, viva coscienza della critica e dell’autocritica, senso della disciplina e sana modestia», scrivono Mario Spinella ed Edoardo D’Onofrio sul suo giudizio finale, ISRN, AGZ, f. 7, *Lettera di Spinella e D’Onofrio a Giovanni Zaretti*, 11 giugno 1951. Nadia Gallico Spano, che frequenta un corso di quattro mesi alla Scuola centrale quadri “Zdanov” nel 1951-52, scrive nelle sue memorie che un suo compagno di corso «aveva la moglie incinta di due gemelli. Il parto si annunciava difficile [...]. Lui si tormentava pensando a sua moglie [...]. Mancava soltanto la festa di chiusura ma la direzione non lo lasciava partire: la scuola doveva avere la precedenza. Piangendo lui mi diceva che lui per il partito avrebbe fatto qualsiasi cosa [...] ma ora questa imposizione proprio non la capiva», N. Gallico Spano, *Mabrùk. Ricordi di un’inguaribile ottimista*, Cagliari, AM&D, 2005, p. 364. Sul controllo dei sentimenti, la rappresentazione della sfera familiare e sull’importanza di porre in secondo piano gli interessi personali di fronte alle esigenze di partito cfr. M. Casalini, *Famiglie comuniste. Ideologie e vita quotidiana nell’Italia degli anni Cinquanta*, Bologna, il Mulino, 2010, pp. 53-61; sulle politiche familiari dei partiti comunisti cfr. A. Blum, *Famiglie socialiste?* in M. Barbagli, D.I. Kertzer (a cura di), *Storia della famiglia in Europa. Il Novecento*, Roma-Bari, Laterza, 2005.

esprime soltanto attraverso il collettivo, in relazione al suo grado di integrazione ad esso. L'unità del collettivo, dunque, deve prevalere su ogni interesse particolare, individualistico. Anche le vacanze di Natale, che più di ogni altra cosa sembrano far sorgere tra gli allievi nostalgie di casa e malinconici ricordi («Anche il giorno di Natale / come il dì di Capodanno / ce l'assorbe quel tiranno / che si chiama il Capitale», verga ironicamente Arbizzani),<sup>128</sup> divengono occasione per un insegnamento morale, prima ancora che politico: «bisogna insegnare che a un certo momento gli interessi del Partito possono non coincidere con quelli della famiglia», afferma nel '51 Armando Gigli in una riunione degli insegnanti della scuola bolognese. Negando agli allievi il permesso di tornare dalle proprie famiglie nei giorni di Natale, «si aiuta a far comprendere questo. [...] è la pratica che insegna. Il fatto che i cp. [compagni] sono stati qui a Natale ha rafforzato il collettivo».<sup>129</sup> Lo stesso direttore Spinella, criticato dai colleghi per eccessiva «bonomia» («Spinella non sa dire di no; anche questo ha un valore formativo», afferma Vincenzo Vitello), si sente in dovere di fare un'autocritica di fronte agli altri insegnanti: «il giorno di Natale ho sbagliato ad andare a cena la sera a casa».<sup>130</sup>

### 2.2.3 Continuità e discontinuità: la vita collettiva

Nel corso dei decenni successivi l'evoluzione della pedagogia di partito non produce radicali mutamenti negli ideali organizzativi adottati all'interno delle scuole del Pci. Benché venga gradualmente superata ogni concezione totalizzante e integrale della vita collettiva, permane, anche negli anni '60 e '70, una visione della collettività degli allievi come un organico corpo politico dotato di propri spazi di auto-organizzazione o, quantomeno, di cogestione con le direzioni delle scuole. Viene abbandonato, dunque, ogni intento costrittivo legato all'applicazione dei regolamenti interni o alla permanenza obbligata nelle scuole per tutto il periodo di svolgimento dei corsi, ma la pedagogia comunista sembra rimanere largamente ancorata a una concezione dei collegi comunisti come rappresentazioni ideali del partito e come istituzioni socialiste allo stato embrionale.

---

<sup>128</sup> FIGER, ALA, Appunti tematici, 5.1, b. 223, *Quaderno di Luigi Arbizzani. Note sulla permanenza all'Istituto*, foglietto manoscritto: *Filastrocca natalizia di carattere economico sentimentale in strofette di versi ottonari*. In realtà, come si è accennato, Arbizzani e i suoi compagni di corso avranno la possibilità di accogliere le proprie famiglie per festeggiare capodanno, una concessione che, prima d'ora, raramente risulta essere stata accordata nelle scuole di partito.

<sup>129</sup> CM, FMS, faldone 2, cartella 13, Attività di partito, *Quaderno Direzione XII Corso. Appunti di Spinella dalla riunione della direzione della scuola bolognese*, 27 dicembre 1951.

<sup>130</sup> Ibid. e *Riunione della direzione della scuola*, 25 dicembre 1951.

Come scrive, nel '67, il direttore della scuola bolognese, i rapporti tra allievi devono essere intesi non «in modo familistico e cameratesco», ma con «senso politico di fronte alla vita e al programma della scuola», contrastando ogni «concezione errata della scuola di partito» tendente a creare «un divario tra impegno nello studio visto come compito essenziale e accademico e impegno politico».<sup>131</sup>

Il progetto pedagogico fondato su un ambiente collettivo, educante e auto-educante, si esprime ancora in questi decenni, in una complessa articolazione tra organismi interni, gruppi di studio, commissioni di lavoro. All'Istituto "Marabini", durante tutto il suo periodo di attività, permane la presenza di un collettivo accademico organizzato in cellula politica. Anche se si osserva la pratica didattica attivata all'Istituto di studi comunisti di Frattocchie nel corso degli anni '70, si nota la permanenza dei gruppi di studio come cellule fondamentali della vita accademica, nonché la composizione formalizzata del collettivo, composto dall'assemblea di tutti gli allievi, autogestito in organismi dirigenti e commissioni di lavoro elettivi.<sup>132</sup> Il "comitato direttivo", eletto dagli allievi a inizio corso, ha il compito di mantenere i rapporti ufficiali con la direzione della scuola, discutendo le questioni legate al programma, alle attività didattiche, ai metodi di studio; gestisce, inoltre, i rapporti con il personale tecnico della scuola come, ad esempio, il medico o gli addetti alle cucine. Ogni corso giunge a elaborare autonomi strumenti organizzativi, conformemente a specifiche esigenze o problematiche di gestione interna. Nel "corso operaio" di un anno del 1976, ad esempio, il collettivo decide un criterio di rotazione trimestrale per i componenti del comitato direttivo e l'istituzione di un organismo intermedio, la «riunione dei capigruppo», composto dai rappresentanti di ogni gruppo di studio, con il compito di discutere assieme alla direzione della scuola le metodologie e i contenuti didattici.<sup>133</sup>

Si tratta, ancora, di un ordinamento interno che può apparire oltremodo burocratico, contorto. A volte sono gli stessi allievi a rilevarlo: «molte volte» – si legge in una relazione finale – il «rapporto Direttivo e Direzione della scuola [...] si burocratizzava, rendendo non funzionali i tempi e tra richiesta e risposta e nel rendere concrete le decisioni assunte».<sup>134</sup> Tuttavia, il collettivo, i gruppi di studio, continuano ad assumere una funzione di vera e propria palestra politica, proiettata a inserire l'allievo in

---

<sup>131</sup> FIGER, APCBO, AIM, b. 2.12, f. 2, *Corso nazionale di due mesi per giovani quadri della Fgci e del Partito, 16 gennaio – 4 aprile 1967. Lettera di Sergio Spiga a Franco Calamandrei*, 9 maggio 1967.

<sup>132</sup> Si rimanda ai capitoli successivi l'approfondimento dei dibattiti sui metodi didattici applicati nelle scuole e sulle implicazioni pedagogiche connesse a una simile organizzazione interna.

<sup>133</sup> FIG, AISC, Isc – 305-64, Corso operaio, 11-11-'75 – 11-11-'76, *Relazione del Comitato Direttivo*.

<sup>134</sup> Ibid.

un processo di apprendistato alla discussione e alla mediazione. La loro articolazione interna, soprattutto, rimane fortemente connessa con una determinata idea di società, non priva talvolta di toni utopistici, ma sempre orientata a una finalità progettuale che trascende lo spazio della scuola:

il Direttivo è una struttura particolare, il suo ruolo non gerarchico gli è riconosciuto attraverso una delega funzionale attribuitagli da ogni singolo compagno e dall'insieme del collettivo. Abbiamo deciso ad esempio la rotazione in modo che tutti i compagni potessero fare questo tipo di esperienza; con ciò vorremmo evitare di creare una élite, cioè che il Comitato Direttivo fosse l'organismo dei più "bravi", e nel contempo rifiutando la logica di una struttura gerarchica abbiamo teso ad evitare in ogni modo atteggiamenti di tipo caporalesco. [...] La funzione del comitato direttivo è complementare alla partecipazione di tutti alla direzione e alla elaborazione delle proposte. I membri del C.D. devono essere le cellule connettive di un tessuto generale.<sup>135</sup>

Secondo gli stessi allievi, i rapporti interni devono rimanere su un piano totalmente politico. Romeo Jurilli, partecipante allo stesso corso nazionale del '76, scrive in un questionario finale che «il rapporto, per così dire ottimale, da stabilirsi tra i compagni dovrebbe essere soprattutto "politico", in quanto tutti, a diversi livelli, siamo dirigenti politici». <sup>136</sup> È un parere condiviso dai suoi compagni di corso. Secondo Nicola Grasso di Messina, è necessario che

fin dall'inizio di un corso, si instauri un rapporto politico tra i compagni, fra il singolo compagno ed il collettivo, fra il collettivo e la direzione della scuola, e fra questa e ogni singolo compagno. Questo per evitare inconvenienti di ambientamento e per facilitare il costituirsi di quei rapporti umani quanto mai necessari per la convivenza in ogni ambiente del tutto particolare alla vita di ogni giorno.<sup>137</sup>

Gli stessi rapporti tra gli organismi collegiali devono replicare l'articolazione tra strutture di partito. Secondo l'allievo Tiberio Rabboni occorre «mantenere un democratico rapporto tra direzione della scuola e collettivo attraverso momenti diretti e indiretti». <sup>138</sup>

---

<sup>135</sup> Ibid.

<sup>136</sup> FIG, AISC, ISC – 305-64, *Corso operaio, 11-11-'75 – 11-11-'76. Questionari di fine corso. Jurilli Romeo, Federazione di Pavia.*

<sup>137</sup> Ibid., *Grasso Nicola – Messina.* È possibile ipotizzare che l'insistenza, rimarcata dagli stessi allievi, sulla necessità di un "rapporto politico" nella scuola, assuma ora, dopo il '68, anche una nuova valenza: forme scolastiche di gerarchizzazione e di imposizione dall'alto sono ritenuti aspetti desueti e inaccettabili per una moderna pedagogia.

<sup>138</sup> Occasioni come «assemblee generali, incontri collettivo-direttivo e riunioni dei gruppi», precisa Rabboni, «rappresentano l'articolazione flessibile di un rapporto in grado di esprimere di volta in volta la portata reale delle questioni e dei problemi che si pongono al collettivo», *ibid., Rabboni Tiberio – Bologna.*

Anche Ernesto Picarone di Salerno scrive che «per il corretto funzionamento del collettivo» e per «dare ad ogni compagno più strumenti per portare meglio avanti la sua azione politica quando tornerà nella sua realtà», si rende «indispensabile che tutte le questioni più o meno grosse che in un anno capitano nella vita di un collettivo, debbano essere affrontate in termini politici». Alla scuola di partito, insomma, «bisogna quasi sempre cercare di “mettere la politica al primo posto”», abituando gli allievi «a ragionare, ad impostare il dibattito, il confronto, ecc. in termini politici».<sup>139</sup>

Nei testi degli allievi, dunque, emerge chiaramente come l'esperienza formativa sia costantemente rappresentata ponendo a confronto un “io” individuale con un “noi” collettivo. Si tratta di un aspetto di permanenza, di continuità nella vita interna alle scuole, presente nelle prime esperienze del dopoguerra, ma particolarmente evidente anche nei corsi formativi degli anni '70. Il collettivo viene rappresentato, sovente, come un'entità autonoma, distinta e superiore alla semplice somma delle individualità degli allievi. «Avviene infatti come per la pelle tesa», si precisa nel '76 in una relazione conclusiva, «da quale vibra nel momento in cui è percossa ma all'emissione del suono ogni parte di essa vi partecipa».<sup>140</sup>

È proprio la metafora armonica, nelle testimonianze degli allievi, a rappresentare efficacemente lo sperimentato modello di coordinamento tra individuo e gruppo. «L'integrazione armonica e solidale del collettivo», si legge in una relazione finale,

e lo scambio di esperienza politico-culturali tra i compagni di diversa collocazione ed esperienza politica, di estrazione sociale differente, di provenienza geografica abbracciante tutta la penisola e quindi con formazione culturale tutt'altro che unitaria, sono stati alla base di un arricchimento reciproco ed ha permesso, in maniera determinante, la collocazione attiva e critica di ogni compagno di fronte alla gestione del corso.<sup>141</sup>

Accanto allo studio e all'attività didattica, infatti, l'esperienza educativa include pratiche di confronto reciproco e di coordinamento collettivo, che, nell'organizzazione quotidiana della comunità scolastica, possono raggiungere un livello inedito di sperimentazione e ricerca. Certamente, non possono mancare, come emerge dagli stessi testi didattici, problematiche e conflitti all'interno delle comunità, tensioni dovute a una convivenza che per mesi spinge gli allievi lontano dalle proprie famiglie e dalle proprie professioni. È proprio nei momenti di crisi, tuttavia, di incomprensione e di dissenso che occorre

---

<sup>139</sup> Ibid., *Ernesto Picarone – Salerno*.

<sup>140</sup> Ibid., *Relazione del Comitato Direttivo*.

<sup>141</sup> FIG, AISC, Isc, b. 41, f. 135, *Corso per quadri dirigenti dal 24/9/73 al 22/12/73. Relazione conclusiva del III° Gruppo di studio*.

attivare, scrive un allievo, «quel rapporto [...] di “affetto militante”», composto di sostegno mutualistico e di reciproco aiuto. Individuando «le specificità positive di ognuno», prosegue il testo, è possibile «farle diventare patrimonio di tutti».<sup>142</sup> Come osserva un altro allievo, «è importante che ogni singolo compagno si senta integrato nel collettivo, utile in qualche modo al suo funzionamento, partecipe alla crescita di tutti».<sup>143</sup>

La scuola di partito è scuola nella vita di tutti i giorni. La sua funzione educativa non si esaurisce nelle ore di lezione, nelle conferenze o negli incontri con i dirigenti comunisti, ma è la vita collettiva a costituire, di per sé, la fondamentale occasione educativa. La scuola comunista è anche una scuola di metodo. Il suo ambiente deve fornire un basilare insegnamento, trasmettendo una prassi di lavoro, un ethos per i quadri e i funzionari in formazione. «Nella scuola [...] veniva dato un costume, che noi abbiamo mantenuto», racconta Sergio Pinducciu, ferroviere di Domodossola e allievo a Frattocchie alla fine degli anni '70.<sup>144</sup> La vita alla scuola, prosegue Pinducciu, «era una vita improntata al rispetto del lavoro manuale, per cui spesso ci costringevano a farlo, non esisteva che qualcuno mi accomodasse la stanza».<sup>145</sup> Gli allievi, ancora negli anni '70, gestiscono a turno i servizi di base nelle diverse scuole di partito, tra cui la vigilanza notturna nelle portinerie. In alcuni corsi tenuti a Frattocchie, inoltre, viene ripresa la prassi di associare ogni allievo a una sezione romana e di stabilire un monte ore settimanale di lavoro pratico. Tino Bergonzi, funzionario della federazione comunista pavese, è allievo alla scuola romana nel 1980. «Si andava anche a distribuire le copie dell'*Unità* a Roma», spiega Bergonzi, «si faceva come militanti la diffusione in qualche sezione romana e faceva parte anche della scuola [...] faceva parte dell'esperienza».<sup>146</sup>

#### 2.2.4 *Continuità e discontinuità: la disciplina*

La pianificazione della vita quotidiana, dunque, sembra proseguire in continuità con le esperienze lungamente sperimentate negli anni precedenti. Gli stessi programmi didattici seguono un avvicendamento di studio individuale e studio di gruppo, mantenendo la

---

<sup>142</sup> FIG, AISC, Isc – 305-64, *Corso operaio, 11-11-'75 – 11-11-'76. Questionario Jurilli*, cit.

<sup>143</sup> Ibid., *Giorgio Pasi, Federazione di Trieste*.

<sup>144</sup> Intervista a Sergio Pinducciu (Crodo, 22 aprile 2014).

<sup>145</sup> Ibid. Pinducciu, che è anche stato allievo alla scuola nazionale della Cgil di Ariccia, rimarca la differenza tra i due istituti: «se facevi due chilometri e andavi alla scuola della Cgil già cambiava il clima [...] nel senso che lì la stanza te la riordinava il personale, la cena, il pranzo, la colazione te la preparava il personale, a Frattocchie no».

<sup>146</sup> Intervista a Tino Bergonzi (Pavia, 4 ottobre 2014).

tradizionale distribuzione degli orari: nel '77, ad esempio, il regolamento dell'Istituto interregionale "Mario Alicata" di Albinea prevede la sveglia alle 7.30, la colazione dalle 8.00 alle 8.30, la lettura dei giornali dalle 8.30 alle 9.00, il pranzo alle 13.00, la cena alle 19.30, il rientro serale entro le 24.00 e ogni sera «turni di 2 o 3 compagni di vigilanza al convitto».<sup>147</sup> Tuttavia, il profondo cambio di costume che, a partire dagli anni '60, coinvolge anche le forme della militanza comunista, si rende visibile nella sempre meno fiscale applicazione dei regolamenti o nel graduale mutamento della disciplina interna. Si tratta di un cambiamento di costume che non è certamente vissuto in maniera indolore se Alessandro Natta, nel '66, aveva denunciato al Comitato centrale del Pci un «complesso di fenomeni» che «hanno da tempo messo [...] in discussione il carattere e la funzione del moderno partito politico di massa»: «attenuarsi della milizia politica, dell'attivismo, forbice tra voti e iscritti, tendenze al partito di opinione, anche per ciò che riguarda il costume, la disciplina del partito». Natta aveva connesso il profondo mutamento nelle forme dell'attivismo comunista con «fenomeni politico-sociali assai complessi – mutamenti della struttura sociale, nelle classi, emigrazione, assetto delle città, comunicazioni di massa, sviluppo della istruzione →».<sup>148</sup>

Le scuole del Pci forniscono un peculiare punto di vista per osservare simili fenomeni. Del resto, la disciplina interna alle scuole, la concezione quasi sacrale dell'unità del collettivo, sono aspetti che mutano in profondità, seguendo la più ampia trasformazione culturale della società italiana. È soprattutto il rapporto tra militante e partito a subire un'attenuazione che, a volte, culmina in casi di palese indisciplina o di insubordinazione, riflesso di una minore capacità da parte del Pci di mobilitare le tradizionali risorse simboliche, morali e disciplinari.

Nel 1963, in un corso di due mesi destinato a ben 73 giovani quadri del partito e della Fgci, gli insegnanti della scuola bolognese devono rimanere sconcertati di fronte a episodi che, alcuni anni prima, si sarebbero ritenuti inconcepibili. A corso appena avviato, dopo soltanto un giorno trascorso all'Istituto, due allievi romani decidono di abbandonare la scuola. «Alla nostra richiesta di spiegazioni», scrive il direttore Zanni ai dirigenti del Pci e della Fgci, «ci è stato risposto che non avrebbero potuto adattarsi all'ambiente della scuola, che non erano abituati ad una vita collegiale, non se la sentivano di stare lontani dalle proprie famiglie [...] ed infine che il corso stesso non era quello che

---

<sup>147</sup> Archivio privato di Giuseppe Villani, Pinarolo Po, *Istituto interregionale di studi comunisti "Mario Alicata". Il corso a carattere interregionale sulla riforma dello stato per dirigenti di Federazione e di zona e per amministratori pubblici (2-9 novembre 1977)*.

<sup>148</sup> FIGER, APCBO, AIM, b. 4.1, *Dispense*, f. 4, Natta A., «Su alcuni problemi dello Stato e della organizzazione del Partito» (Roma, 12-7-1966), dispensa ciclostilata.

avevano immaginato». Increduli («un caso come questo non ci si è mai presentato»), gli insegnanti esprimono tutta la loro perplessità, «in quanto i compagni non hanno avuto praticamente il tempo di fare esperienza alcuna, sulle condizioni di vita alla scuola».<sup>149</sup> Non solo: un giovane allievo di Napoli, scrive Zanni, «dopo avere speso alcune migliaia di lire in suo possesso in occasionali incontri con mondane locali», prende l'iniziativa, assieme ad un compagno, di scrivere direttamente a Togliatti «affinché questi si interessi e provveda ai loro bisogni personali» tramite un contributo finanziario. «Senza volere interferire nella vita privata dei compagni», prosegue l'insegnante, «e senza voler indulgere in considerazioni moralistiche, ci pare di poter affermare che la Scuola non può assumersi l'impegno di provvedere a bisogni di questo genere».<sup>150</sup> La federazione napoletana, che aveva consegnato ai due allievi una piccola somma di denaro per le spese personali, invia loro una nota di profondo biasimo. Il documento è particolarmente interessante proprio perché sembra rimarcare una differenza generazionale e culturale tra gli sbigottiti dirigenti napoletani e i due giovani militanti, da poco approdati all'impegno politico:

non credevamo possibile che il restare dieci giorni lontani da casa facessero maturare in voi certe idee. Siamo stati anche noi a scuola di partito senza soldi e sappiamo che il metodo di vita collettivo può attenuare certe esigenze; per es. a scuola c'è possibilità di trascorrere serenamente le ore libere senza sentire l'impetuoso desiderio di andare al cinema o a ballare. Sono pochi giorni che siete via e sinceramente non pensavo ad un comportamento poco corretto ed impolitico da parte vostra [...]. Questo atto dimostra la mentalità tipica di certi ambienti della nostra società, di rivolgersi cioè verso chi è ad un gradino più alto di noi per risolvere i problemi personali.<sup>151</sup>

Ancora: il 18 luglio un nuovo «increscioso episodio» (che provoca persino l'attenzione sensazionalistica della stampa locale) conduce all'arresto e all'espulsione dal corso di un giovane milanese. Alcuni allievi, infatti, che si trovavano in autobus in viaggio verso il centro di Bologna, erano stati ripetutamente ripresi dal bigliettaio, incolpati di disturbare, con schiamazzi e canzoni, gli altri passeggeri: un allievo, tuttavia, «ha insistito nel suo

---

<sup>149</sup> Ibid., b. 2.9, f. 4, *Corso nazionale per giovani quadri del partito e della Fgci. Lettera di Ernesto Zanni alla Fgci di Roma e all'Ufficio scuole di partito del Pci*, 15 giugno 1963.

<sup>150</sup> Ibid., *Lettera di Ernesto Zanni all'Ufficio scuole di partito del Pci*, 20 giugno 1963. «L'idea di scrivere al compagno Togliatti per motivi di questo genere è veramente singolare e "singolare" è pure il contenuto dello scritto», comunicano i funzionari dell'Ufficio scuole in una lettera alla Federazione napoletana: «Noi non desideriamo dare a questo episodio più peso di quello che esso merita anche se siamo stati informati confidenzialmente del come qualcuno di questi compagni avrebbe speso i quattrini che avete loro consegnati alla partenza da Napoli», ibid., *Lettera di Zanni*, 24 giugno 1963.

<sup>151</sup> Ibid., *Lettera della segreteria della Federazione di Napoli del Pci*, senza data.



comportamento, rispondendo», scrive Zanni, «con strafottenza e bestemmiano ad uno dei passeggeri che lo richiamava a sua volta e che si qualificava quindi come agente». L'alterco degenera in baruffa, culminando nell'arresto del giovane per resistenza, violenza a pubblico ufficiale e turpiloquio. La direzione della scuola, in seguito a un'assemblea del collettivo, decide per l'espulsione dell'allievo milanese dal corso, considerati anche «tutti gli aspetti della sua personalità»: «è un giovane irrequieto», si legge in una nota del direttore, «cocciuto, presuntuoso, incurante e intollerante delle osservazioni e degli avvertimenti, portato ad assumere delle posizioni da guascone, costituzionalmente negato a vivere in un collettivo. Nei confronti delle compagne che partecipano al corso ha avuto un comportamento riprovevole». Il caso dell'allievo milanese, che pure «si è distinto nelle lotte politiche e sindacali cui ha partecipato», dimostra proprio, secondo l'insegnante, che «il possesso di certi requisiti non è sufficiente a fare il buon compagno».<sup>152</sup>

Non è tutto. Alcuni giorni dopo, un altro giovane militante è espulso dalla scuola «perché il suo comportamento nella vita del collettivo costituiva un elemento di notevole disturbo»: «orari non rispettati, applicazione saltuaria dello studio, atteggiamento eccessivamente confidenziale nei confronti delle giovani compagne che frequentano il corso».<sup>153</sup>

Mai un'occasione formativa aveva conosciuto tanti problemi di disciplina e di comportamento allo stesso tempo. Non è casuale che accada proprio in un corso destinato a giovani militanti, alcuni dei quali ancora minorenni, in gran parte privi di una solida esperienza politica. Il tradizionale costume, la disciplina di partito, appaiono come elementi non condivisi o non ancora assimilati da tutti gli allievi. L'opportunità di prendere parte al corso, soprattutto, non rappresenta per tutti i partecipanti quel «chiaro segno di stima e di fiducia» che, secondo i dirigenti comunisti, dovrebbe comportare «un minimo di impegno e di serietà».<sup>154</sup> Sono segnali di una latente crisi culturale che si esprime, in questi anni, anche in un vero e proprio crollo di iscrizioni alla Fgci.<sup>155</sup> Del resto, le difficoltà dell'organizzazione giovanile nel cogliere i mutamenti nelle aspirazioni e nei modelli aggregativi dei giovani italiani vanno connesse proprio alle grandi

---

<sup>152</sup> Ibid., *Lettera di Zanni alla Federazione milanese del Pci e all'Ufficio scuole di partito*, 20 luglio 1963.

<sup>153</sup> Ibid., *Lettera di Zanni alla Federazione di Imperia del Pci*, 25 luglio 1963.

<sup>154</sup> Ibid., *Lettera della Sezione stampa e propaganda della Federazione di Napoli*, senza data.

<sup>155</sup> Cfr. R. Serri, *L'organizzazione giovanile 1945/68*, in M. Ilardi, A. Accornero (a cura di), *Il partito comunista italiano*, cit.

trasformazioni in atto nel Paese, alle «nuove attrazioni del tempo libero» e all'«interesse sempre minore per la tradizionale militanza politica».<sup>156</sup>

Una certa inadeguatezza nelle risposte del Pci di fronte a simili frizioni si esprime anche nelle analisi degli insegnanti del corso bolognese, secondo cui gli aspetti negativi sarebbero perlopiù da ricondurre alla «presenza di compagne». Le perplessità, scrive Zanni nel suo rapporto finale, «non sono dovute a ragioni moralistiche sui rapporti che si possono stabilire tra compagni e compagne, sebbene [...] questi rapporti, comunque essi siano, si riflettono negativamente nello studio e nella vita del collettivo». Negli allievi «di giovanissima età», infatti, «a nulla valgono, evidentemente, le prediche, gli interventi o provvedimenti della direzione della scuola. La migliore soluzione», secondo gli insegnanti, «è quella di organizzare corsi separati, maschili e femminili, nei quali non si verificano quegli elementi di grave disturbo che sono inevitabili invece nei corsi misti».<sup>157</sup>

Dal canto loro gli allievi, in un rapporto scritto a nome di tutto il collettivo, avanzano una critica all'inadeguatezza dei metodi didattici: «in una scuola comunista la didattica dovrebbe portare gli allievi all'impegno nello studio e nella ricerca, spontaneamente senza la coercizione dell'interrogazione e dell'esame». Pur rimarcando la positiva esperienza di scambio e di incontro tra militanti «provenienti da diverse regioni d'Italia, di diverse origini sociali, grado culturale», i partecipanti fanno propri anche i rilievi critici avanzati dagli insegnanti: «la numerosità del corso, il suo carattere misto (presenza di compagne), la mancata messa in pratica dell'autodisciplina attraverso ad una battaglia politica del collettivo, hanno determinato lo sviluppo di fattori negativi». In particolare, «il grado di reciproca emancipazione si è rivelato insufficiente [...]. Troppi compagni si sono abbandonati a manifestazioni non sempre tollerabili e di cattivo gusto» rendendo necessario «il richiamo caporalesco di reale coercizione».<sup>158</sup>

La vicenda del corso bolognese del 1963 è probabilmente un caso limite, che non sembra replicarsi nei successivi cicli didattici. Si tratta, tuttavia, di un episodio particolarmente rappresentativo di una fase di profonda incertezza per la pedagogia comunista. Del resto, come è stato accennato nel capitolo precedente, nel giugno '63 la Sezione centrale Scuole di partito decide la rimozione di Zanni dall'attività educativa, unitamente ad altri collaboratori degli istituti comunisti: una decisione che non può non

---

<sup>156</sup> S. Gundle, *I comunisti italiani tra Hollywood e Mosca. La sfida della cultura di massa (1943-1991)*, Giunti, Firenze, 1995, p. 255. Cfr. inoltre G. Crainz, *Storia del miracolo italiano*, cit., pp. 180-183.

<sup>157</sup> FIGER, APCBO, AIM, b. 2.9, f. 4, *Corso nazionale per giovani quadri del partito e della Fgci. Rapporto di Ernesto Zanni all'Ufficio scuole di partito del Pci*.

<sup>158</sup> Ibid., *Rapporto finale del collettivo*.

essere connessa con la necessità di rinnovare l'attività didattica sostituendo gli insegnanti più anziani.<sup>159</sup>

Peraltro, tracce di simili difficoltà didattiche o di distanze culturali sono evidenti anche negli anni successivi, benché, sembrerebbe, non si giunga mai a espulsioni di allievi o a gravi episodi di indisciplina. Spesso, è la distanza generazionale tra insegnanti e allievi a lasciare emergere differenze mentali, di costume, concezioni divergenti sulle forme della militanza: «certe sciocchezze siamo portate a farle dal fatto che siamo giovani», scriverà un'allieva dopo la conclusione del corso del '63.<sup>160</sup> Emilia Afferno, allieva a Frattocchie nel 1964 in un corso per giovani della Fgci, ricorda il «moralismo» degli insegnanti, canzonato di soppiatto dagli allievi, di fronte agli amori nati sui banchi di scuola: «loro insistevano sul fatto che non ci fossero sdolcinature [...] noi ne ridevamo, i giovani della Fgci, con 'sti vecchi, capivamo poi, capivamo che avevano una bella responsabilità, però erano un po' bacchettoni».<sup>161</sup> Luigi Bertone, che entra nel Pci nel '68, avverte una differenza generazionale soprattutto «sul piano pratico, [...] nel modo in cui si atteggiava il partito»: i dirigenti più anziani «di si individuava proprio come una crosta, [...] un coagulo che andava rotto» in «certi modi di fare, certi rapporti che si tenevano».<sup>162</sup> Dal canto loro, gli insegnanti comunisti rilevano soprattutto il pericolo della circolazione di costumi e prassi estranee alla tradizionale condotta politica del Pci, senza avvertire che, sovente, questi comportamenti riflettono il cambiamento culturale in atto nella società. Nel 1966, in un corso nazionale di tre mesi a Bologna, il nuovo direttore Sergio Spiga osserva che gli allievi «più deboli» sul piano politico hanno introdotto nel collettivo «elementi di costume, di mentalità e concezioni a volte molto lontani da quelli cui è portatore il nostro partito». Soprattutto nei rapporti fra compagni si sarebbe verificato un «eccesso di “cameratismo” e di “famigliarismo”» che non avrebbe facilitato la creazione di rapporti politici costruttivi nel collettivo.<sup>163</sup>

---

<sup>159</sup> FIG, APC, Sezione Scuole di partito, mf. 489, 1963, *Elementi scaturiti dalla riunione sulla ripresa dell'attività ideologica ed educativa*, 6 giugno 1963. Ernesto Zanni, nato nel 1905, appartenente alla generazione dei fondatori del Pci, sarà trasferito a Pescara, dove entrerà nel Comitato federale; muore nel 1976, cfr. *Morto a Pescara il compagno Ernesto Zanni*, in «l'Unità», 12 settembre 1976.

<sup>160</sup> FIGER, APCBO, AIM, b. 2.9, f. 4, *Corso nazionale per giovani quadri del partito e della Fgci. Caro compagno Zanni*, 17 settembre 1963.

<sup>161</sup> Intervista a Emilia Afferno (Pavia, 7 febbraio 2014). Sui rapporti culturali tra generazionali cfr. M. Tolomelli, *Giovani anni Sessanta: sulla necessità di costituirsi come generazione*, in «Annali / Fondazione Istituto Gramsci», *Genere, generazione e consumi. L'Italia degli anni Sessanta*, a cura di P. Capuzzo, Annale XII, 2003; P. Capuzzo, *Gli spazi della nuova generazione*, in *ibid.*

<sup>162</sup> Intervista a L. Bertone, *cit.*

<sup>163</sup> FIGER, APCBO, AIM, b. 2.11, f. 2, *Corso nazionale 1966, mar. 1 – magg. 30, Relazione di Sergio Spiga alla Direzione del Pci, Sezione educazione ideologica*, 15 giugno 1966. Come si vedrà nel capitolo successivo, occorre anche considerare gli effetti, sulla pedagogia comunista, di una maggiore e più diffusa scolarizzazione degli allievi reclutati negli anni '60 rispetto ai quadri poco alfabetizzati degli anni precedenti.

Non risulta, comunque, che i dirigenti del settore educativo affrontino effettivamente una discussione su un ritorno a corsi separati (maschili e femminili): i corsi misti saranno sempre mantenuti. Le problematiche di “costume” e di “mentalità”, piuttosto, vengono ricondotte a una poco accorta selezione degli allievi (compiuta dalle federazioni) che non di rado vede giungere alle scuole militanti di base, dotati ancora di scarsa esperienza politica, anziché funzionari o attivisti esperti. Sintomo, anche questo, della «sotterranea crisi» della “Chiesa” comunista,<sup>164</sup> nonché dello sfaldamento del vecchio complesso educativo fondato su un sistema integrato di scuole che partiva dalla base, dalla sezione, per giungere al centro, agli istituti nazionali.

In seguito al 1968 l'immissione di una nuova leva di militanti e la promozione di una nuova generazione di quadri contribuisce a superare gran parte di queste problematiche. Come è stato ricordato, infatti, il '68 favorisce un rinnovamento didattico e una nuova attenzione verso l'organizzazione delle scuole, giungendo, nei primi anni '70, all'apertura di nuovi istituti e alla selezione di nuovi giovani insegnanti, molti dei quali condividono la formazione culturale dei nuovi militanti e degli allievi comunisti. «Una distanza generazionale non si sentiva molto», afferma, ad esempio, Carmelo Marazia, insegnante all'Istituto “Eugenio Curiel” di Faggeto Lario e lui stesso entrato nel Pci nel 1970, dopo l'esperienza del '68 all'Università di Trento: «il corpo docente di Faggeto era giovane», prosegue Marazia, «il '68 era stato di fatto ossigeno per il Pci».<sup>165</sup>

Elena Montecchi, che è stata insegnante all'Istituto “Mario Alicata” di Albinea, sottolinea proprio le differenze generazionali tra «le esperienze dei dirigenti politici comunisti importantissimi degli anni '70 [...], uomini e donne, molto severi, molto seriosi [...] che provenivano dalla guerra di Liberazione» e le nuove generazioni di militanti, i «giovani che avevano vissuto il '68». La stessa Montecchi, peraltro, entrata giovanissima nell'organico dell'Istituto, non di rado risulta anagraficamente più giovane di molti suoi allievi. La distanza generazionale e culturale appare evidente, tuttavia, nei confronti del direttore della scuola, Cesare Remondi, un ex operaio «già piuttosto anziano»: i giovani allievi «scherzavano, si facevano scherzi, lui non era un autoritario, però era del tutto evidente che quello era tutto un altro mondo». Come ricorda l'insegnante, dunque, nella scuola

occorreva tenere da un lato [...] la dimensione della disciplina, nel senso del rigore, ma non della caserma [...]. Una delle nostre preoccupazioni era che [gli allievi] non rimanessero

---

<sup>164</sup> G. Crainz, *Il paese mancato*, cit., p. 155.

<sup>165</sup> Intervista scritta a Carmelo Marazia (Milano, 17 febbraio 2016).

traumatizzati, ecco per quello che noi non volevamo eccedere, volevamo questa flessibilità dentro-fuori, cioè, sei in una struttura ma se alle 7 di sera hai finito e non hai voglia di cenare, tu vai dove ti pare.<sup>166</sup>

L'avvicendamento generazionale tra il personale docente favorisce, dunque, una vera e propria autoriforma delle scuole di partito. Questa evoluzione è evidente anche in una distensione nella disciplina collettiva e nell'introduzione di cicliche interruzioni nei programmi didattici. Alla fine degli anni '60, dunque, nei corsi di sei mesi o di un anno, non è più prevista la permanenza obbligatoria nelle strutture delle scuole per l'intera durata del programma, ma sono espressamente introdotti alcuni periodi di pausa di una o due settimane ogni tre mesi di corso, in cui l'allievo, a scelta, può tornare a casa, a disposizione della propria federazione, o rimanere presso le strutture scolastiche. Come racconta l'ex allievo Fulvio Ichestre, gli stessi regolamenti delle scuole di partito «non corrisponde[vano] alla vita reale che facevamo», sebbene possano «offrire un'idea dell'ordine che il partito voleva vigesse lì».<sup>167</sup> «Non eravamo reclusi e ci divertivamo», afferma Ichestre, «eravamo ragazze e ragazzi, uscivamo abbastanza, Albano ma anche Roma e talvolta noi maschietti si tornava a cancelli chiusi».<sup>168</sup>

Sono soprattutto i direttori degli istituti comunisti a perpetuare una visione pedagogica incentrata sul ruolo della vita collettiva come fucina dei futuri dirigenti. Del resto, l'attenzione sulla trasmissione di un costume politico, di un ethos, rimane, per tutto il corso degli anni '70, un aspetto non secondario della formazione politica nelle scuole di partito. L'ordinamento della vita collettiva, tuttavia, viene sempre più subordinato all'autodisciplina degli allievi e alla loro capacità di autogestione. «Il fatto di vivere insieme in una situazione eccezionale può provocare tensioni ed esplosioni del tutto inconcepibili nella realtà di tutti i giorni», rimarca, ad esempio, il comitato direttivo del corso operaio a Frattocchie del '76. Nondimeno, proseguono gli allievi, «ognuno di noi è responsabile dell'insieme e [...] autogestione prima di tutto significa autocontrollo. Il rigore e l'autodisciplina degli orari nello studio e nella vita sociale va quindi intesa come disciplina liberamente consentita».<sup>169</sup>

---

<sup>166</sup> Intervista a E. Montecchi, cit.

<sup>167</sup> Il regolamento dell'Istituto di studi comunisti nel 1968, ad esempio, prevede che «dalle 13 alle 15.30 e dalle 19.30 in poi – e solo in queste ore – i compagni possono dedicarsi alla ricreazione interna (palestra, biliardo, TV, ecc.)»; per le uscite serali gli allievi «dasceranno i nominativi al compagno addetto alla Portineria che chiude i cancelli alle ore 24», Archivio privato di Fulvio Ichestre, La Spezia, *Istituto di studi comunisti. Regolamento interno e funzionamento dei servizi*.

<sup>168</sup> Intervista scritta a F. Ichestre, cit.

<sup>169</sup> FIG, AISC, Isc – 305-64, *Corso operaio, 11-11-'75 – 11-11-'76. Relazione del Comitato Direttivo*.

## 2.3 «Vado a Roma!» L'esperienza formativa tra studio ed emozioni

### 2.3.1 *Un rito di passaggio*

Sono venuto all'Istituto Togliatti un anno fa con una grande voglia di imparare, conoscere, capire perché avevo dentro di me il dubbio di non sapere niente, oggi tornando al mio lavoro quotidiano capisco, a questo risultato ha concorso tutto quello che si è fatto nell'ambito di quest'anno, dalle lezioni-informazioni allo studio di gruppo e individuale, dai dibattiti alle discussioni cosiddette spicchiole, fino alle lezioni di Gruppi sulla musica o il fatto di essere riuscito ad andare al cinema, cosa questa che mi era molto difficile. [...] mai si finisce di imparare, e a scuola si va proprio per "imparare a imparare" e acquisire una "coscienza critica", questo credo in definitiva sia il senso di questo anno trascorso alle Frattocchie.<sup>170</sup>

La riflessione di Stefano Mele, operaio della provincia di Varese, redatta nel novembre '76 a conclusione del corso nazionale di un anno a Frattocchie, è un esempio soltanto di quei numerosi piccoli "romanzi di formazione" che, sotto il profilo di relazioni finali, autobiografie, risposte a questionari, rapporti conclusivi, lavori creativi, tesine, testimoniano il rilievo simbolico e la portata pedagogica delle scuole di partito. L'esperienza del corso formativo è qui descritto come un esercizio maieutico, come un processo di crescita personale e, nello stesso tempo, collettivo, divenendo un elemento quasi mitico, carico di valenze simboliche ed evocative. Affiora, in queste peculiari forme di scrittura popolare,<sup>171</sup> il costante riferimento a un "prima" e a un "dopo": «quando sono venuto qua ero a zero e mi pare di avere appreso abbastanza», afferma in dibattito un allievo dell'Istituto "Alicata".<sup>172</sup> O ancora, «lavoro con maggiore entusiasmo di prima, perché sono più capace di capire i problemi del nostro lavoro», scrive nel '59 un attivista di Monfalcone.<sup>173</sup> Proprio l'immagine di una transizione e di un mutamento personale (oltre che di status politico) rappresenta il fondamento principale su cui poggia la

---

<sup>170</sup> FIG, AISC, Isc – 305-64, *Corso operaio, 11-11-'75 – 11-11-'76. Questionari di fine corso. Stefano Mele, Federazione di Varese.*

<sup>171</sup> Sulle scritture popolari come fonti per lo studio della cultura e dei rapporti di potere si rimanda, per un inquadramento metodologico generale, ad A. Gibelli, *Pratica della scrittura e mutamento sociale*, cit. Sul rapporto tra dimensione autobiografica e modalità di apprendimento e di agire politico gli studi di Danilo Montaldi sui militanti politici di base offrono fondamentali spunti metodologici, cfr. D. Montaldi, *Militanti politici di base*, cit. Sulle forme della memoria e del racconto autobiografico e sul loro utilizzo per scopi pedagogici, cfr. A. Casellato, *Mnemosyne presso i nostri comunisti*, cit.

<sup>172</sup> PAR, AISCA, b. 15, f. 41, *Corso bimestrale per quadri dirigenti operai, 2 febbraio – 27 marzo 1976. Appunti manoscritti di un insegnante, trascrizione di un dibattito con gli allievi.*

<sup>173</sup> FIGER, APCBO, AIM, b. 2.5, f. 1, *Corso interregionale meridionale 1959. Lettera di Angiolino Sirimarco a Ennio Villone.*

mitizzazione della scuola di partito, sedimentandosi, nella memoria degli allievi, in un evento formativo che travalica la mera educazione politico-ideologica.

Nelle narrazioni dell'esperienza formativa il periodo vissuto alla scuola è rappresentato come un passaggio estremamente importante nella vita del militante. «Il Partito mi ha concesso il privilegio di partecipare a questa scuola», scrive lapidario, nel 1950, l'allievo Oliviero Gottardi ad incipit della sua relazione conclusiva.<sup>174</sup> Nell'ottica degli allievi la scuola di partito rappresenta sempre un momento entusiasmante, una grande opportunità di crescita riservata a pochi e selezionati militanti. Potervi prendere parte, dunque, assume il significato di ricevere una promozione, quasi un riconoscimento per l'attività svolta nella propria organizzazione di provenienza: «sono fiero e orgoglioso di aver fatto la scuola del nostro Partito», scrive in una lettera agli insegnanti un ex allievo del “Marabini”, «anche perché adesso ancor più di prima ho compreso che mi è stata tanto utile».<sup>175</sup> È soprattutto l'aspetto del “passaggio” di quel transito da un “prima” a un “dopo”, ad alimentare una narrazione mitizzante ed emozionale: la scuola di partito ha rappresentato esattamente un rito di passaggio per gli allievi che ne hanno preso parte, un'esperienza in grado di marcare l'accesso a un nuovo status per il politico in formazione, nonché uno strumento di mobilità sociale e culturale.<sup>176</sup>

Per utilizzare le categorie interpretative dell'antropologo Arnold Van Gennep, l'esperienza della scuola di partito può essere accomunata a quegli «atti particolari» che segnano un «mutamento di situazione dell'individuo» attraverso il superamento di distinte «tappe» o «frontiere».<sup>177</sup> Come in un «rito liminare», incentrato sulla separazione dell'individuo dal proprio ambito usuale e sul suo inserimento in una situazione di «margine ideale e materiale», anche l'allievo comunista percepisce il portato simbolico e tangibile dell'atto di varcare la soglia della scuola. «“Varcare la soglia” significa aggregarsi a un mondo nuovo», specifica Van Gennep.<sup>178</sup> Proprio quest'ultimo aspetto rappresenta un momento determinante nella narrazione dell'esperienza formativa. Per gli allievi, la

---

<sup>174</sup> FIGER, APCBO, AIM, b. 2.1, f. 3, *IV corso provinciale, 1950. Cosa mi ha dato il collettivo. Elaborato di Oliviero Gottardi.*

<sup>175</sup> FIGER, APCBO, AIM, b. 2.8, f. 1, *Corso nazionale 1962 gen 15 – mar 15. Lettera di Giuseppe Pisoni agli insegnanti della scuola, 28 aprile 1962.*

<sup>176</sup> Scrive Bellassai: «per molti militanti la scuola costituisce un'esperienza psicologica indimenticabile, un passaggio cruciale della propria maturazione politica e culturale. In sostanza, un vero e proprio rito di passaggio», *La grammatica della rivoluzione*, cit., p. 136.

<sup>177</sup> A. Van Gennep, *I riti di passaggio*, Torino, Bollati Boringhieri, 1981, p. 5.

<sup>178</sup> Ibid., pp. 15-18. Può essere interessante notare come i più recenti studi politologici sulla selezione dei quadri del Partito comunista nella Cina contemporanea, interpretino il periodo di formazione nelle scuole di partito cinesi (tutt'ora operanti) come un «rito di passaggio», vissuto in un ambiente separato, «liminale», rispetto alle strutture sociali della vita quotidiana, cfr. F.N. Pieke, *The Good Communist. Elite Training and State Building in Today's China*, Cambridge, Cambridge University Press, 2009, p. 182.

comunità scolastica è una realtà inedita, una società ideale, separata dal mondo circostante. «[Ho] trovato un ambiente diverso», sintetizza, nel '76 un allievo in un dibattito.<sup>179</sup> Nel '50 Oliviero Gottardi scrive che «la permanenza alla scuola» si può paragonare a «un periodo di degenza», in cui il «paziente che viene ricoverato all'ospedale con una malattia sconosciuta in precedenza quindi trascurata [...] si avvia verso la convalescenza»: <sup>180</sup> si tratta di un'immagine espressiva, in cui si innesta l'idea che attraverso la vita collegiale sia possibile trasformare e “curare” l'individualità e il carattere del militante; ma, allo stesso tempo, rappresenta anche una metafora eloquente per rimarcare quella visione di diversità e di separatezza associata alla scuola comunista.

A volte, l'immersione del singolo in un nuovo contesto politico-culturale, collettivo, separato dalla propria realtà di provenienza, avviene attraverso una vera e propria crisi personale. Così scrive un insegnante della scuola di Albinea a proposito di un giovane funzionario del Reggiano:

Si trova in una profondissima crisi: sconvolto tutta una serie di conoscenze, di convinzioni [...]. Non avrebbe mai pensato che i comp. operai fossero a questo livello (forse perché proveniente da una zona arretrata). Credeva di conoscere la storia e invece la lezione di Bandinelli gli ha sconvolto tutto. Sua difficoltà è quella di sgomberare dal campo le cose acquisite prima di ora. Gli avvantaggiati non sono quelli che hanno studiato, ma gli altri.<sup>181</sup>

La scuola è una società a parte, un microcosmo collettivo che si esprime nella sperimentazione di un ambiente alternativo. Si ricordi, a questo proposito, la discussione prettamente pedagogica sull'importanza di collocare le scuole di partito in luoghi appartati, separati dai grandi centri abitati;<sup>182</sup> o l'insistenza di Edoardo D'Onofrio nel cingere i confini dell'Istituto romano con siepi e filari, al fine di marcare ulteriormente il suo isolamento dal contesto circostante.<sup>183</sup>

Victor Turner, prendendo le mosse dalle riflessioni di Van Gennep, si è particolarmente concentrato sulla fase “liminale” del rito di passaggio e ha osservato come nelle società moderne «il passaggio da uno status sociale all'altro» sia «spesso

---

<sup>179</sup> PAR, AISCA, b. 15, f. 41, *Corso bimestrale per quadri dirigenti operai*, cit.

<sup>180</sup> FIGER, APCBO, AIM, b. 2.1, f. 3, *IV corso provinciale, 1950. Elaborato Gottardi*, cit.

<sup>181</sup> PAR, AISCA, b. 15, f. 41, *Corso bimestrale per quadri dirigenti operai*, cit.

<sup>182</sup> In una relazione senza data, ma riferibile alla fine degli anni '40, sulla scuola quadri romana, si legge: «il fatto che per la località stessa ove è situata la scuola non sia permesso di uscire spesso ai compagni [...] per ora è positivo. [...] spinge di più i compagni allo studio», FIG, APC, Fondo Mosca, mf 350, Pacco 44 II, *Rapporto sull'ispezione al I° corso giovanile e al II° corso per membri di C.F.*, cit.

<sup>183</sup> Nell'immediato dopoguerra, si ricordi, si invitano gli allievi persino a «tenere celato l'indirizzo della scuola», per evitare eccessivi contatti con l'esterno e distrazioni dalla vita collegiale, FIG, APC, Fondo Mosca, mf 350, 678, Pacco 44 I, 172, *Funzionamento organizzativo*, cit.



accompagnato da un passaggio parallelo nello spazio, da uno spostamento geografico da un luogo all'altro».184 Si tratta, anche in questo caso, di un risvolto che si riflette con particolare enfasi nella narrazione dell'esperienza della scuola di partito. Proprio l'aspetto del passaggio e dello spostamento nello spazio, emerge sovente nella memoria degli ex allievi attraverso il ricordo dell'ingresso alla scuola o dell'atto di varcarne la soglia. Luigi Bertone, ad esempio, descrive «l'ingresso a Frattocchie» come qualcosa di «imponente e coinvolgente».185 Roberto Moroni, un altro ex allievo dell'Istituto (e futuro responsabile della formazione ideologica per la federazione pavese), si sofferma sull'effetto sorprendente alla vista della scuola dopo l'accesso sulla via Appia: «lungo la strada c'era questo muro enorme di cinta, bisognava salire, non si vedeva neanche [la scuola]».186

In altri casi è la narrazione del viaggio per raggiungere la scuola a prendere il sopravvento. Il racconto di Emilia Afferno si concentra proprio su questo aspetto per introdurre la sua esperienza all'Istituto di studi comunisti: «ho ancora il ricordo di me che arrivo a Roma in questa stazione Termini, viaggiando tutta la notte in una cuccetta, spaventata a morte, perché era un'esperienza nuova, da sola: mi han caricato sul treno a Milano, il segretario della Fgci, facendomi un sacco di raccomandazioni». Nella sua testimonianza, l'esperienza del viaggio verso Roma diviene di per sé un passaggio emozionale che prelude l'ingresso nel nuovo mondo della scuola di partito, giungendo persino a trasfigurare e a sublimare luoghi ed emozioni: «arrivata a Roma [...] vedevo questa stazione, azzurra! Bellissima! [...] chissà perché io nella mia fantasia la vedevo azzurra».187

Anche Giorgio Maini, che sarà segretario della Federazione comunista pavese e sindaco della città, ricollega il suo ingresso nel nuovo mondo della politica professionale al *topos* del viaggio. Si tratta, in questo caso, di un viaggio che prelude l'esperienza della scuola di partito a Bologna. La sua narrazione, tuttavia, si esprime ugualmente attraverso un lessico emozionale, che si connette alla consapevolezza di un passaggio di status. «Nel '63 ho fatto la mia prima uscita, sono andato a Roma», spiega Maini; qui la Fgci aveva organizzato un comizio di Togliatti ai giovani:

ricordo di aver fatto il viaggio in treno con altri giovani, 3 o 4 giovani della provincia di Pavia, nella cuccetta [...]. Una bella emozione eh! [...] Questo è successo prima della mia andata al

---

184 V. Turner, *Dal rito al teatro*, Bologna, il Mulino, 1986, p. 56.

185 Intervista a L. Bertone, cit.

186 Intervista a Roberto Moroni (Varzi, 20 febbraio 2014). Moroni ha frequentato il corso nazionale a Frattocchie nel 1971.

187 Intervista a E. Afferno, cit.

Marabini. Perché ero già probabilmente in procinto di fare il funzionario. Cioè, i dirigenti provinciali della Fgci mi avevano adocchiato, quindi era una specie di viaggio premio, ma insomma, una roba importante. Io dicevo a tutti: “Vado a Roma!”.<sup>188</sup>

Come ha osservato Anne Marijnen, la «rottura con l'universo di riferimento», l'esperienza di una «vita in comunità» all'interno di una nuova «famiglia di adozione», sono alcuni degli aspetti che contribuiscono ad alimentare, nell'allievo comunista, un maggiore senso di appartenenza, un più solido legame di partito.<sup>189</sup> Si tratta, per molti militanti, di una riformulazione qualitativa del proprio rapporto con il partito: «il collettivo, con i suoi componenti di diverse età, di diverso carattere», scrive nel '50 Fernando Boveri in conclusione a un corso alla scuola regionale di Milano, «mi ha fatto capire quanto sia grande il significato della parola “compagno”». <sup>190</sup> Esattamente la riscoperta di significato del proprio agire politico rappresenta un tema ricorrente nei testi degli allievi redatti durante la loro esperienza formativa. Del resto, attraverso la vita nella comunità scolastica, l'allievo può sperimentare per la prima volta la complessità del partito, venendo in rapporto con le sue diverse realtà sociali e geografiche. Come osserva un dirigente di sezione della provincia di Messina, pur «dopo tanti anni» di militanza nel Pci, l'esperienza della scuola a Bologna ha rappresentato una svolta: «[è stata] la prima volta per me che mi trovai a contatto diretto con il partito». <sup>191</sup>

Anche l'esperienza della scuola come momento di sprovvincializzazione è un aspetto che si mantiene a lungo nelle testimonianze degli allievi. Questo risvolto coinvolge non solo operai, braccianti o militanti scarsamente scolarizzati, ma anche studenti universitari come Luigi Bertone, secondo cui «una delle cose più importanti» della sua partecipazione al corso formativo è stato lo scambio culturale con i compagni: «per la prima volta sentivi parlare toscano, siciliano», afferma Bertone. <sup>192</sup> Sergio Pinducciu ricorda di aver conosciuto per la prima volta a Frattocchie, a contatto con compagni provenienti dalle federazioni meridionali, la realtà sociale del Sud, del mondo contadino e

---

<sup>188</sup> Intervista a G. Maini, cit.

<sup>189</sup> A. Marijnen, *Connaitre le monde pour le transformer*, cit., p. 699. Si tratta di una rimodulazione della propria identità di militante che, peraltro, come si vedrà, nelle esperienze del dopoguerra si connette al rito dell'autobiografia in pubblico, ai tentativi di annullamento della sfera individuale nella collettività del partito: un «momento catartico di remissione totale del singolo al gruppo», S. Bellassai, *La grammatica della rivoluzione*, cit., pp. 136-137.

<sup>190</sup> ISRECPV, APCPV, *Ufficio quadri. Biografie di compagni. Inchieste. Cosa mi ha dato la scuola. Elaborato di Fernando Boveri*, Milano, 7 luglio 1950.

<sup>191</sup> FIGER, APCBO, AIM, b. 2.7, f. 7, 2° *Corso nazionale 1961, Lettera a Ennio Villone*, 18 aprile 1961. Nel 1980 un funzionario della federazione di Catania scrive che della sua esperienza all'Istituto “Togliatti” «una cosa importantissima [...] è stato stare insieme ad altri compagni di diverse realtà, scambiarsi esperienze, e questo mi ha fatto toccare con mano la non conoscenza del Partito nelle sue realtà del paese», FIG, AISC, b. 67, f. 327, *Corso di 3 mesi (22/9-22/12 1980). Rizzio Giuseppe. Federazione di Catania*.

<sup>192</sup> Intervista a L. Bertone, cit.

delle lotte bracciantili: «io non sapevo niente dei braccianti», afferma, «non conoscevo il caporalato, mai sentito parlare di caporalato». Si trattava, per il giovane militante di Domodossola, di «una realtà completamente nuova», conosciuta per contatto, in un «incontro» che, conferma oggi, ha garantito una grande «apertura mentale»: nella scuola di partito «è come se veramente si facesse l'Italia del lavoro. Lì l'hai potuto verificare sul campo, hai potuto conoscere cose completamente nuove».193

Anche per questo motivo, secondo molti allievi, la partecipazione a un corso nazionale stimola un più consapevole senso di appartenenza al partito, giungendo a una riconsiderazione del proprio ruolo di militante: «l'esperienza che noi facciamo», appunta nel '76 un gruppo di studio all'Istituto "Togliatti", «è utile perché permette di ritrovare i significati e le motivazioni della nostra presenza, della lotta che conduciamo e della nostra milizia politica».194 Come scrive nell'80 una giovane allieva proveniente dalla federazione dell'Australia:

sentivo sempre di più [...] il bisogno di [...] riflettere su tante cose, ma soprattutto sulla mia scelta di militare nel nostro partito. [...] il corso mi ha dato questa possibilità. [...] Il corso ha rappresentato inoltre un'occasione per incontrare compagni diversi che ha sicuramente contribuito a farmi conoscere diverse realtà anche se non solo questo; è stata un'esperienza umana bella!195

Del resto, per militanti, quadri, funzionari che giungono alla scuola come a un traguardo della propria vita, l'occasione formativa diviene un'esperienza in primo luogo emozionale: «abbiamo avuto il grande onore di essere ammessi in una di queste scuole», scrive nel '50 un allievo della scuola bolognese, «ed è un onore perché è il premio più bello e la soddisfazione maggiore per un comunista».196 La scuola, soprattutto, diviene un'opportunità di riscatto culturale per quei militanti che non hanno potuto proseguire i

---

193 Intervista a S. Pinducciu, cit. Soprattutto nel dopoguerra e nei primi anni '50, l'esperienza di sprovvincializzazione spinge il militante non solo a una più completa conoscenza geografica, ma anche a una visione più disincantata della realtà nazionale: Tilde Bonavoglia, nelle sue memorie sulla prima scuola nazionale femminile organizzata a Reggio Emilia, ricorda la «delusione provata non vedendo permanenti cortei con bandiere rosse traversare la città (così da Roma mi immaginavo Reggio Emilia)», T. Bonavoglia, *Gavetta rossa*, cit. Di frequente, il confronto con una realtà diversa e inedita è narrata dagli allievi persino a partire da scoperte gastronomiche: «per la prima volta vidi una minestra di pasta all'uovo fatta in casa in brodo di pollo, con gli occholini di grasso», scrive la stessa Bonavoglia, *ibid.* Un allievo siciliano della Scuola centrale "Zdanov" scrive nei suoi ricordi: «ci portano in un piatto un fondo di pasta con alcune carote e altre verdure, e noi nel vederni così tanta poca disseno tra di noi [sic], "E questo è tutto il ben di Dio che il compagno D'Onofrio ci diceva che farà rinforzare i nostri cervelli?" [...] non avevamo capito che si trattava di una zuppa antipasto. Ma chi conosceva la zuppa da noi?», G. Bono, *La lista del gallo. Autobiografia di un proletario siciliano (1914/1980)*, Milano, Nuove edizioni internazionali, 1994, p. 92.

194 FIG, AISC, Isc – 305-64, *Corso operaio, 11-11-'75 – 11-11-'76. Relazione del II° gruppo.*

195 FIG, AISC, Isc 318-327, b. 67, 1978-1981, *Corso di 3 mesi (22/9 – 22/12/1980)*. Stefania Pieri.

196 FIGER, APCBO, AIM, b. 2.1, f. 3, *IV corso provinciale, 1950. Come ci insegnano. Eliseo Guernelli.*

propri studi di base. Non di rado l'occasione di frequentare una scuola di partito rappresenta l'unica possibilità formativa per militanti autodidatti o persino privi di un'istruzione elementare.<sup>197</sup> Ancora negli anni '70, del resto, l'impegno e l'abnegazione per lo studio sono ritenuti elementi indispensabili soprattutto da quadri e funzionari di origine operaia che, secondo quanto scrive Romeo Jurilli nel '76, «troppo spesso» si trovano «ad essere in imbarazzo sui problemi culturali»: comprendere e padroneggiare «certi filoni culturali rende più forti ed egemoni in senso più ampio. Significa – a volte – uscire dalla subalternità nei confronti di alcuni intellettuali». <sup>198</sup> L'arricchimento culturale, secondo altri allievi, deve favorire proprio il superamento «di quella sorta di soggezione o di delega culturale che si va affermando tra compagni di estrazione operaia». <sup>199</sup>

L'esperienza formativa, dunque, rimane a lungo associata al rito di passaggio. Anche nei tardi anni '70, quando i dirigenti comunisti sembrano ormai consapevoli della necessità di una “laicizzazione” e tecnicizzazione dell'insegnamento politico e quando la maggior parte degli allievi risulta già di per sé fornita di un'istruzione superiore,<sup>200</sup> la scuola di partito continua a rappresentare una potente risorsa simbolica ed evocativa. Il solo momento passionale, certamente, non soddisfa più l'intera domanda di formazione politica; ad essa viene sempre più connessa anche una richiesta di insegnamento tecnico e amministrativo, legato all'esercizio della professione di funzionario o all'accesso alla pubblica amministrazione. La «preoccupazione» di «fare meglio» il proprio lavoro, scrive un militante della federazione milanese nel 1980, diviene evidente proprio «nel momento in cui il partito mi richiedeva di fare il “funzionario”». <sup>201</sup> Un suo compagno di corso specifica che tra «i compiti fondamentali di un quadro di partito oggi» occorre garantire la formazione di «una cultura di

<sup>197</sup> Nel periodo compreso tra il V e il VI congresso nazionale del Pci, su 344 allievi censiti frequentanti la Scuola centrale quadri di Roma, il 38,08% ha frequentato le sole scuole elementari, il 37,5% le scuole medie e il 24,41% ha avuto accesso alle scuole superiori, FIG, APC, Fondo Mosca, mf 292, Pacco 34 III, *Alcune caratteristiche di 344 allievi che frequentarono la scuola centrale del partito dal V al VI congresso*.

<sup>198</sup> FIG, AISC, Isc – 305-64, *Corso operaio, 11-11-'75 – 11-11-'76. Questionario Jurilli*, cit.

<sup>199</sup> FIG, AISC, Isc – 305-64, *Corso operaio, 11-11-'75 – 11-11-'76. Relazione del Comitato Direttivo*.

<sup>200</sup> Si consideri, ad esempio, che su 8.742 allievi censiti tra 1975 e 1978, il 6,9% possedeva un titolo di studio di sola scuola elementare, il 26,5% di scuola media inferiore, il 35,3% di media superiore; il 31% era studente universitario o laureato, *Dati biografici riguardanti le partecipazioni, dal '75 al '78, negli istituti residenziali*, cit., p. 60. La selezione di quadri intermedi sempre più scolarizzati è anche il risultato del processo di alfabetizzazione nel Paese, in sintonia con l'evoluzione della società e l'imponente espansione economica degli anni '60, cfr. G. Genovesi, *Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi*, Roma-Bari, Laterza, 1999, pp. 188-189.

<sup>201</sup> FIG, AISC, Isc, b. 67, f. 327, *Corso di 3 mesi (22/9-22/12 1980). Bellini Giovanni. Federazione di Milano*. Lo stesso militante, del resto, aggiunge che oltre «alle riflessioni sui temi dell'economia, del pensiero di Marx, Lenin, ecc.» in un corso formativo occorre aggiungere «anche un capitolo sul senso comune della gente, sugli sviluppi del modo di pensare della gente e sulla influenza che su di esso hanno i mass-media».

governo» connessa all'«obbiettivo di governare il paese, e quindi la società, e marciare nella democrazia verso il socialismo».<sup>202</sup> Da un lato, dunque, affiora una più netta istanza di «specializzazione» su «tematiche economiche o della riforma dello Stato»,<sup>203</sup> nonché una richiesta di riflessione su che cosa significhi, nel 1980, «fare il comunista»;<sup>204</sup> dall'altro, permane una carica emozionale deflagrante, un'esperienza formativa vissuta costantemente tra studio, politica e passioni: «febbraio...dicembre 1981», annota sul suo diario personale Beppe Pasciutti, «uno dei periodi più belli della mia vita».<sup>205</sup>

### 2.3.2 *Politica e passioni*

Il mito della scuola di partito, dunque, si alimenta grazie a una complessa combinazione di politica e passioni, di studio ed emozioni, la cui narrazione non sembra mutare con l'evoluzione del partito o con la trasformazione della sua struttura organizzativa. È proprio un lessico delle emozioni, infatti, che pervade la narrazione dell'esperienza educativa, contribuendo ad alimentare una vera e propria mitizzazione della formazione comunista:<sup>206</sup> essa, peraltro, trascende il momento didattico e rimane tuttora vivida nella memoria degli ex allievi.

La scuola comunista può essere intesa come un'autentica “comunità emozionale”.<sup>207</sup> Non solo, infatti, attraverso un ambiente accuratamente progettato, gli allievi partecipano in prima persona a un sistema rappresentativo fondato su una visione epica e fortemente emotiva del partito e della sua storia, ma i contorni della loro esperienza scolastica sono definiti da una pluralità di emozioni e di passioni condivise: orgoglio, spirito di sacrificio, entusiasmo, onore, sono alcune delle tematiche ricorrenti che – variamente declinate – emergono nei testi didattici, nelle scritture private e nelle memorie degli allievi comunisti.

---

<sup>202</sup> Ibid., *Calvo Biagio. Fed. Bologna.*

<sup>203</sup> Ibid., *Nardiello Elena. Federazione del Belgio.*

<sup>204</sup> Ibid., *Mainardi Roberto. Federazione di Ferrara.*

<sup>205</sup> Archivio privato di Beppe Pasciutti, Sartirana Lomellina, diario, n. 1 *Miscellaneità.*

<sup>206</sup> Per alcuni riferimenti metodologici sul rapporto tra storia, politica ed emozioni cfr. S. Ferente, *Storici ed emozioni*, in «Storica», 2009, n. 43/45; R. Petri, *Sentimenti, emozioni. Potenzialità e limiti della storia culturale*, in «Memoria e Ricerca», n. 40, maggio-agosto 2012; L. Bantigny, *L'héritage en partage*, in L. Bantigny, A. Baubérot (a cura di), *Hériter en politique. Filiations, transmissions et générations politiques (Allemagne, France et Italie, XIX<sup>e</sup>-XXI<sup>e</sup> siècle)*, Paris, Presses Universitaires de France, 2011; M. Ridolfi, *Interessi e passioni. Storia dei partiti politici tra l'Europa e il Mediterraneo*, Milano, Bruno Mondadori, 1999.

<sup>207</sup> Sul concetto di “emotional communities”, si veda B. Rosenwein, *Problems and Methods in the History of Emotions*, in «Passion in Context. Journal of the History and Philosophy of the Emotions», n. 1, 2010.

Del resto, occorre pensare alla realtà di provenienza dei partecipanti ai corsi, in gran parte di origine operaia o contadina, la cui unica istruzione, spesso, era avvenuta in una scuola ancora arretrata sul piano pedagogico, nonché autoritaria.<sup>208</sup> Si tratta di allievi per lo più giovani, che per la prima volta, dalla loro provincia d'origine, hanno la possibilità di raggiungere città come Roma o Bologna. Varcare l'accesso della scuola, entrare nella nuova comunità collettiva, a contatto diretto con i massimi dirigenti del Pci significa, spesso, trovare un'ulteriore conferma della propria adesione al movimento comunista. Uomini e donne che dalle province e dalle campagne d'Italia entrano in una scuola come l'Istituto di studi comunisti, in un ambiente dotato di ogni comodità, in cui la storia del comunismo italiano è costantemente esibita e celebrata, ottengono, prima di tutto, una dimostrazione tangibile della validità della propria militanza.

Romeo Jurilli, nella sua testimonianza, connette proprio il «mito delle Frattocchie» con la magnificenza della struttura accademica («un posto bellissimo», «un posto fantastico», afferma). È anche in seguito all'esperienza formativa che Jurilli giunge a descrivere il suo rapporto con il partito come «un rapporto sentimentale»: «questo partito che era una grande mamma», prosegue, «ti dava soddisfazioni, ti dava... un amore, un amore anche verso il partito».<sup>209</sup>

La partecipazione a una simile comunità emozionale influisce largamente anche in senso pedagogico. Le emozioni trasmesse e suscitate attraverso la scuola, divengono uno strumento di sociabilità, contribuendo a definire uno specifico ethos, una morale, un costume per il politico in formazione. La politica delle emozioni, insomma, contribuisce a creare un più forte senso di appartenenza, esso stesso funzionale al lavoro politico.

Del resto, sin dal '45, la narrazione dell'esperienza della scuola di partito segue le linee di una sua consapevole mitizzazione. Marina Sereni, in un opuscolo propagandistico sulla prima scuola femminile lombarda aperta a Milano dopo la Liberazione, descrive il corso come «una scuola speciale», in cui le allieve «sono fiere [...] di essere state scelte».<sup>210</sup>

---

<sup>208</sup> Luigi Bertone, ad esempio, ricorda proprio il suo stupore di fronte al contrasto tra l'organizzazione didattica della scuola di partito – in cui «c'era la biblioteca a tua disposizione, ti davano delle indicazioni, poi andavi a leggerti quello che ti attirava di più» – e le pregresse esperienze scolastiche: «per uno che arrivava dalla scuola tradizionale», la scuola di partito rappresentava «un modo più coinvolgente [...] che ti responsabilizzava, ancora di più dell'università». Intervista a L. Bertone, cit. Sull'evoluzione delle politiche scolastiche nell'Italia repubblicana cfr. G. Ricuperati, *La politica scolastica*, in F. Barbagallo (a cura di), *Storia dell'Italia repubblicana*, vol. II, *La trasformazione dell'Italia: sviluppo e squilibri*, tomo 2, *Istituzioni, movimenti, culture*, Torino, Einaudi, 1995.

<sup>209</sup> Intervista a R. Jurilli, cit. Sulla rappresentazione del Pci come partito-famiglia, partito-padre o partito-madre, cfr. M. Casalini, *Famiglie comuniste*, cit., pp. 58-59.

<sup>210</sup> «Son venute qua piene di slancio e di entusiasmo, ma ora si domandano ansiose se coloro che le han scelte non hanno avuto un'esagerata fiducia nelle loro capacità e se questa fiducia se la sapranno poi meritare», Marina Sereni, *Una scuola*, cit., pp. 3-4.

Attraverso uno stile narrativo semplice ed efficace, dai chiari intenti pedagogici, l'autrice connette la fierezza delle allieve comuniste all'orgoglio di mettersi al servizio del partito: «su ognuna di loro, così modesta, e finora così poco conosciuta, il Partito conta come su una futura dirigente».<sup>211</sup> Sono gli stessi dirigenti comunisti a promuovere una simile politica rappresentativa, tesa a una mitizzazione dell'esperienza formativa. Nella base del partito la risposta è immediata. Nel 1951, ad esempio, Ambrogio Donini, nel rimarcare il «grande contributo delle scuole», osserva come tra gli ex allievi si vada «creando una specie di spirito di corpo: tutti ricordano la scuola, tutti hanno un modo “diverso” di impostare i problemi».<sup>212</sup>

Nella rappresentazione ufficiale la scuola di partito diviene la fucina dei futuri dirigenti, un crogiolo di rivoluzionari professionali. Il mito della scuola di partito, del resto, rimane saldamente connesso con il mito e con l'epica del rivoluzionario professionale, da cui discende l'orgoglio di ricoprire il ruolo di quadro e di funzionario. Prendere parte alla scuola significa ricevere il riconoscimento di un avanzamento nel proprio impegno di attivista; è un'attestazione di stima e di fiducia da parte della propria federazione, che investe le sue risorse sull'allievo. Spetta alle singole organizzazioni provinciali che inviano gli allievi, infatti, provvedere a compensarli degli eventuali stipendi non corrisposti durante i mesi di permanenza a scuola. Ciò comporta anche un'aspettativa di perfezionamento delle proprie qualità politiche: «hai tutte le qualità per farti onore alla Scuola e con te di fare onore alla Federazione»,<sup>213</sup> scrive il segretario federale di Novara all'allievo Giovanni Zaretti. E insiste: «noi contiamo molto sulla tua riuscita alla scuola in quanto, conoscendo le tue capacità, pensiamo che il Partito, al tuo ritorno, potrà utilizzarti di più e meglio di quanto non sia avvenuto nel passato».<sup>214</sup>

Essere scelti per il periodico reclutamento degli allievi comunisti, dunque, preannuncia l'ingresso nella schiera dei funzionari, quella parte di attivisti che più di tutti incarna l'ideale del leniniano rivoluzionario professionale. Queste figure divengono elementi simbolici di grande importanza nell'immaginario dei comunisti italiani ed è la loro rappresentazione – idealizzata e mitizzata – a fornire un modello etico e morale anche per gli allievi delle scuole del Pci.

Si è fatto riferimento, nelle pagine precedenti, all'impegno totalizzante richiesto all'attivista negli anni del dopoguerra, a un preciso costume, all'etica del sacrificio, che

---

<sup>211</sup> Ibid., p. 4.

<sup>212</sup> CM, FMS, faldone 2, cartella 18, Attività di partito, quaderno senza copertina, appunti di Spinella da *Riunione Direttori insegnanti scuole*. Roma, 3 luglio 1951.

<sup>213</sup> ISRN, AGZ, f. 7, *Lettera di Willy Schiapparelli a Giovanni Zaretti*, 25 luglio 1950.

<sup>214</sup> Ibid. 31 agosto 1950.

deve essere stimolata anche attraverso la partecipazione alle scuole. La tematica del sacrificio è costantemente presente nella rappresentazione ufficiale della formazione comunista,<sup>215</sup> ma emerge in modo preponderante anche dagli stessi testi didattici redatti dai partecipanti ai corsi. Nel 1950 un gruppo di allievi della scuola bolognese, scrive, ad esempio, che «i compagni si debbono convincere che la scuola deve essere anche un periodo di rinuncia»: il corso deve insegnare ad «anteporre gli interessi del Partito a quelli nostri personali».<sup>216</sup> Secondo Fernando Boveri è «indispensabile uno spirito di sacrificio del proprio io, per diventare parte della grande famiglia comunista, per essere quindi migliore di quanto mi illudevo di essere prima di venire alla scuola».<sup>217</sup>

L'onore e il privilegio di essere proposti per il periodico reclutamento degli allievi, corrisponde, spesso, a un voto di massima dedizione e a un conseguente assiduo impegno nello studio e nella partecipazione alle attività collettive. Le scuole e le organizzazioni locali di partito, del resto, fanno esplicito riferimento a un «investimento politico» sul singolo attivista:<sup>218</sup> per questo, afferma un allievo ad Albinea, occorre «far produrre lo sforzo che il P.[artito] ha fatto mandandoci qua».<sup>219</sup> Benché depurato da ogni intento vessatorio sull'individualità del militante o sulla sua sfera personale, il tema ricorrente del sacrificio emerge anche dai testi degli allievi che entrano nei collegi comunisti negli anni '70. La dedizione per lo studio e «l'impegno profuso da ogni compagno», scrive un gruppo di allievi nel '76, deve nascere «dalla consapevolezza che il partito compie uno sforzo notevole affinché noi si possa acquisire gli strumenti necessari per una qualità superiore della nostra capacità di iniziativa politica».<sup>220</sup> Talvolta, l'impegno diviene totalizzante, ai limiti del parossismo. Un giovane quadro di Roma, allievo al corso

---

<sup>215</sup> Si veda, ad esempio, la descrizione di Giansiro Ferrata, *L'Università delle compagne*, cit.: «Non è un gioco, non è affatto un "divertimento" passare sei mesi continui fra studio e preparazione morale all'attività di dirigente comunista, con un impegno tanto intenso quanto più è sentito nell'intimo. E, per esempio, una donna di quarant'anni che ha lasciato a casa il marito e dei ragazzi [...] può sentirsi il cuore grosso, certe sere, sui libri. Ma proprio perché qui non si gioca "alla scuola", proprio perché il lavoro ha uno scopo preciso e concreto [...] serenità e direi anche orgoglio fanno presto a scacciare ogni ansia». Si veda anche il discorso inaugurale di Togliatti all'Istituto "Marabini", secondo cui gli allievi devono ripercorrere la strada dei «quadri che hanno fatto le grandi scuole di anni ed anni nell'Unione Sovietica», cioè «delle donne, degli uomini che non sopprimono affatto la loro vita personale che continuano [...] ad avere una loro vita personale, una loro vita familiare, dei sentimenti, degli affetti, degli interessi anche personali, ma tutto questo subordinato a quella che è l'attività che essi danno al Partito, per il Partito, come quadri dirigenti di Partito», FIGER, APCBO, AIM, b. 1, f. 1, *Discorso di inaugurazione della Scuola di Partito*, 16 gennaio 1949.

<sup>216</sup> FIGER, APCBO, AIM, b. 2.1, f. 3, *IV corso provinciale, 1950. Per una più forte organizzazione. Documento finale della commissione di organizzazione degli allievi*.

<sup>217</sup> ISRECPV, APCPV, *Ufficio quadri. Biografie di compagni. Inchieste. Boveri, Cosa mi ha dato la scuola*, cit.

<sup>218</sup> Un documento della federazione comunista torinese parla, ad esempio, di predisporre «una sorta di albo dei compagni da inviare, scelti sulla base di valutazioni precise, di utilità per il Partito, di "investimento politico" FIPG, APCTO, b. 85, f. 14, *Consuntivo del lavoro svolto a partire dal 1.1.1976*.

<sup>219</sup> PAR, AISCA, b. 15, f. 41, *Corso bimestrale per quadri dirigenti operai*, cit.

<sup>220</sup> FIG, AISC, Isc – 305-64, *Corso operaio, 11-11-'75 – 11-11-'76. Documento del 1° gruppo a conclusione del 1° ciclo*.



operaio di Frattocchie del '76, enumera in quest'ordine i fattori che più lo hanno distratto dallo studio:

Motivi di rilassamento furono: la venuta dei compagni Spagnoli [...] La tensione politica che poi sfociò nelle elezioni [...] La tensione politica dopo le elezioni (che tipo di governo, etc.) – e anche la stanchezza accumulata durante la battaglia elettorale. – La nascita di mia figlia. Le bibliografie non sempre puntuali.<sup>221</sup>

«L'esigenza dello studio», secondo un operaio intervenuto alla scuola di Albinea, «richiede grosso sforzo e impegno personale. Se si vuol far fruttare questi due mesi dovremo riuscire a fare questo quando torneremo nelle nostre sezioni».<sup>222</sup>

Riaffiorano, in simili testimonianze di severa devozione al proprio ruolo di militante, le tracce di quel mito del “rivoluzionario professionale” ancora ben vivo negli anni '60 e '70. Malgrado la trasformazione del modello di impiego funzionariale, infatti, l'immagine del quadro, dell'attivista, rimane ancora in massima misura legata ai temi del “sacrificio” e dell'impegno totalizzante. Così, se la definizione “rivoluzionari di professione” sembra ora sussistere unicamente come allusione ironica o nostalgica,<sup>223</sup> un mito del funzionario continua a perpetuarsi.<sup>224</sup> «Missione» e «sacrificio» sono i riferimenti che più ricorrono anche nelle memorie e nelle testimonianze dei funzionari che accedono all'apparato comunista tra gli anni '60 e '70: «per me è sempre stata una missione», afferma Giorgio Maini, «ho sempre detto che il funzionario ideale era un missionario. Una specie di missionario. Che cos'era l'apparato? Uno si votava al sacrificio. Il massimo dello splendore dal punto di vista finanziario era quando si arrivava [allo] stipendio di operaio specializzato di quinta categoria».<sup>225</sup> Anche Giuseppe Villani, ex funzionario della federazione pavese, ricorda che «c'era molta considerazione del funzionario [...] sia all'interno del partito che fuori [...]: era un po' una missione...perché...io negli anni in cui ho fatto il funzionario di zona facevo tutto, tutto, facevo dal lavoro nelle feste

---

<sup>221</sup> Ibid., *Questionari di fine corso*.

<sup>222</sup> PAR, AISCA, b. 15, f. 41, *Corso bimestrale per quadri dirigenti operai*, cit.

<sup>223</sup> Non tanto per il venir meno di una concezione di origine leninista del politico di professione, quanto per un'inadeguatezza terminologica.

<sup>224</sup> Agevolato, peraltro, da una produzione memorialistica che negli anni '70 coinvolge molti dirigenti ed ex funzionari nella pubblicazione di autobiografie, memorie, ricordi; si prenda, ad esempio, l'opera di Teresa Noce, *Rivoluzionaria professionale*, Milano, La Pietra, 1974; o i ricordi di Giorgio Amendola, *Una scelta di vita*, Milano, Rizzoli, 1976. Del resto, come ha rilevato la letteratura sociologica sul Pci, in tutti gli anni '70 rimane forte, tra i quadri e i funzionari, il richiamo a valori etico-ideali come elementi identitari costitutivi, malgrado i mutamenti nella composizione sociale del partito: cfr. R. Mannheim, C. Sebastiani, *Concezioni del partito nei quadri Pci: ideale, progetto e strumento*, in M. Ilardi, A. Accornero (a cura di), *Il Partito comunista italiano*, cit.; A. Accornero, R. Mannheim, C. Sebastiani, *L'identità comunista*, cit.

<sup>225</sup> Intervista a G. Maini, cit.

dell'Unità in estate all'andare a mettere i manifesti, prepararli, organizzarmi le iniziative, parlare nelle iniziative».226 «Il bravo compagno», afferma Roberto Moroni, «era quello che aveva tutte le sere impegnate».227

Accedere alla scuola di partito significa oltrepassare la soglia del semplice attivismo di base e accostarsi a quella schiera di “rivoluzionari qualificati”, idealmente votati al sacrificio e alla rinuncia dei propri interessi privati per la ragion di partito. Il mito della scuola, dunque, rimane strettamente connesso con il mito del funzionario e anche nel collegio comunista l'allievo mantiene una visione integrale e assolutizzante dell'agire politico, così come un'etica del sacrificio personale e un'idea dell'attivismo come missione.

Secondo gli allievi comunisti, d'altra parte, l'impegno per una migliore qualificazione politica individuale si rende necessario anche di fronte alla consapevolezza di dover gestire precise responsabilità e oneri politici collettivi. Così, ad esempio, scrive un gruppo di allievi nel '76:

Ricordiamo sempre quale ruolo ha assunto il partito nella nostra nazione. La stragrande maggioranza dei lavoratori guarda a noi come ad un punto fermo. Questo presuppone che ogni militante sia in grado sempre in qualsiasi situazione di svolgere nel miglior modo un ruolo dirigente.228

Una dedizione tanto risoluta trae origine anche dalla percezione di appartenere a un «grande movimento» – così afferma Piero Lavatelli nel '77 inaugurando un corso a Faggeto Lario – che è in grado di «incidere realmente» nella storia, un movimento che – sempre secondo Lavatelli – si pone «questo grosso ed ambizioso compito, di trasformare la realtà». Migliorare le proprie capacità significa, quindi, arricchire l'intero partito e

---

226 Intervista a Giuseppe Villani, (Pinarolo Po, 21 febbraio 2014).

227 Intervista a R. Moroni, cit.

228 FIG, AISC, Isc – 305-64, *Corso operaio, 11-11-'75 – 11-11-'76. Documento del 1° gruppo a conclusione del 1° ciclo*. Precise esigenze perfezionamento politico e culturale sono avvertite tanto più intensamente quanto più netta è la percezione di incidere concretamente nel governo del paese. Nella seconda metà degli anni '70, infatti, dopo l'avanzata elettorale del Pci e l'avvicinamento all'area governativa, cresce anche negli allievi comunisti la sensazione di poter esercitare un peso politico determinante per la trasformazione della nazione. Secondo un gruppo di allievi torinesi, «l'esigenza di acquisire una maggiore sicurezza» in campo culturale e sul terreno amministrativo, emerge «dalla presa di coscienza di far parte di un partito con responsabilità di governo, che richiede capacità di dibattito, di intervento e di confronto, con tutte le forze sociali e politiche che vuole alleate per la trasformazione della società», FIG, APCTO, b. 85, f. 16, *Commento al corso "Sul partito e movimenti di massa" tenuto a Faggeto Lario dal 10 al 15/4/1978*, documento redatto da Giuseppe Augello, Mirose Munaò, Anna Papurello. Sugli spostamenti elettorati degli anni '70 cfr. M. Caciagli, *Terremoti elettorali e transazioni fra i partiti*, in F. Malgeri, L. Paggi (a cura di), *L'Italia repubblicana nella crisi degli anni Settanta*, vol. III, *Partiti e organizzazioni di massa*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2003; G. Gozzini, *Il Pci nel sistema politico della Repubblica*, in R. Gualtieri (a cura di), *Il Pci nell'Italia repubblicana*, cit., pp. 136-137; R. Gualtieri, *L'Italia dal 1943 al 1992. Dc e Pci nella storia della Repubblica*, Roma, Carocci, 2006, pp. 188-194.

contribuire allo svolgimento del «grande moto della storia». <sup>229</sup> Vengono alla mente, leggendo queste parole, le riflessioni di Max Weber sulla politica come professione, secondo cui è proprio «il sentimento di tenere tra le mani il filo conduttore di eventi storicamente importanti» a permettere al professionista della politica «di elevarsi al di sopra della quotidianità», offrendogli, dunque, una di quelle «gioie interiori» in grado di sollecitarne l'esercizio. Al professionista della politica, insomma, è consentito «mettere le proprie mani negli ingranaggi della storia». La sua «ardente passione», prosegue Weber, deve essere accompagnata da «una fredda lungimiranza», poiché «la politica si fa con la testa, non con altre parti del corpo o dell'anima. E tuttavia la dedizione a essa, se non deve essere un frivolo gioco intellettuale ma un agire umanamente autentico, può sorgere ed essere alimentata soltanto dalla passione». <sup>230</sup>

Riflessione, passione, anelito a incidere nella storia: sono questi, del resto, i lineamenti fondamentali che accomunano gli apprendisti della politica in una sede formativa come la scuola di partito. La stessa esperienza didattica diviene, secondo alcuni allievi, essa stessa un'occasione per prendere parte in prima persona allo svolgimento della storia: nella scuola «ti sentivi parte di un grande movimento», osserva Sergio Pinucciu, «avevi questa percezione sia nelle grandi manifestazioni operaie, sia quando frequentavi una scuola di partito». <sup>231</sup>

Una sensazione simile è narrata anche da Romeo Jurilli. L'ex funzionario del Pci pavese ricorda con emozione di aver assistito, a Frattocchie, a una riunione del Comitato centrale clandestino del Partito comunista spagnolo e di aver potuto incontrare dirigenti come Dolores Ibarruri, Santiago Carrillo: un'esperienza, racconta Jurilli, che «mi è restata dentro perché noi dovevamo fare il servizio d'ordine». «Mi ricordo l'emozione di questi [...] resistenti del Partito comunista spagnolo che non si vedevano da tanto tempo, ma io mi ricordo l'emozione di queste persone [...] quando la Ibarruri è entrata, c'erano questi compagni dei Paesi Baschi, un'emozione, e piangere...». <sup>232</sup>

Anche Beppe Pasciutti associa la sua esperienza all'Istituto "Togliatti" a un evento storico, a una cesura politica ed emotiva particolarmente vivida: la morte e i funerali di Luigi Petroselli, il primo sindaco comunista di Roma. «Noi l'abbiamo saputo per primi che c'era il Comitato centrale ed era morto Petroselli», racconta Pasciutti. «I funerali sono stati una cosa fantastica [...] sembrava di essere in un campo di papaveri [...]. Questa

---

<sup>229</sup> ISCP, FGC, Scuola Faggeto formazione Pci, *Questioni generali di metodo dello studio. Appunti manoscritti di Piero Lavatelli*, 21 marzo 77.

<sup>230</sup> M. Weber, *La politica come professione*, Milano, Mondadori, 2013, pp. 63-65

<sup>231</sup> Intervista a S. Pinucciu, cit.

<sup>232</sup> Intervista a R. Jurilli, cit.

mia crescita individuale è avvenuta anche all'interno di queste cose [...] avevamo lo striscione e abbiamo partecipato ai funerali, una cosa emozionante, straordinaria». <sup>233</sup>

### 2.3.3 Una «liberazione», quasi una fuga

Nelle narrazioni dell'esperienza formativa – realizzate *in itinere* oppure ricostruite in forma memoriale – l'occasione didattica, pur interpretata secondo molteplici e differenti significati, viene sempre ricondotta a una vera e propria rimodulazione identitaria dell'allievo. Le scuole di partito, come momento di socializzazione politica e di ridefinizione di sé, hanno infatti rappresentato, per questi “rivoluzionari” in formazione, un'istituzione in grado di determinare ruoli, valori, memorie, miti.

La partecipazione ai corsi formativi, da un lato, ha certamente rappresentato un rito di passaggio, un'esperienza formativa vissuta come un punto di svolta essenziale nella maturazione politica e intellettuale di tanti attivisti. Dall'altro, è stata interiorizzata dagli allievi come un'occasione centrale di professionalizzazione, in grado di porli di fronte ai problemi quotidiani del proprio impegno politico con una rinnovata consapevolezza culturale, con un più maturo metodo di lavoro e di indagine, o con un inedito bagaglio di esperienze di lavoro.

Non a caso, nelle loro ricostruzioni, molti ex allievi connettono alcune cruciali scelte politiche, o persino la maturazione di specifiche competenze professionali, con la memoria dell'insegnamento acquisito alla scuola di partito. Secondo Luigi Bertone, ad esempio, l'opportunità formativa nella scuola comunista e la conseguente esperienza di lavoro funzionariale lo ha abituato «a far tutto, io sapevo far qualsiasi cosa, dal lavoro manuale più semplice fino [...] alla direzione dell'organizzazione più complessa...e questo lo sentivo come una parte del mio essere che mi è servito poi tantissimo nel lavoro professionale, nel lavoro privato». <sup>234</sup> Secondo Giuseppe Villani, il corso da lui seguito a Frattocchie è stato fondamentale per «fornire degli strumenti per poi proseguire lo studio della realtà [...]. Io so che quando son tornato dal corso», afferma Villani, «ero

---

<sup>233</sup> Intervista a B. Pasciutti, cit. Il rilievo emotivo dell'evento è testimoniato anche dalle pagine di diario di Pasciutti, vergate “a caldo” il giorno stesso della morte di Petroselli: «ore 13. La sala mensa per il pranzo pomeridiano. [...] Squilla il telefono. Nemmeno [ci] si fa caso dal bar...il solito amico o amica o familiare che chiede di parlare con il compagno o la compagna. Poco dopo scende una compagna e si dirige verso il biliardo. Accenna qualcosa ad un compagno. Poi si avvicina verso il banco [...] “Ha telefonato Gruppi dall'ospedale S. Giacomo. È morto Petroselli”. Tentativo brevissimo di commento. Poi incredulità, sgomento [...]. Compagno Petroselli, venerdì ci saremo. 7-10-1981». Archivio privato di Beppe Pasciutti, Sartirana Lomellina, diario, n. 1 *Miscellaneità*.

<sup>234</sup> Intervista a L. Bertone, cit.

molto più forte, molto più sicuro di me. Perché...ti davano il metodo». Nella sua ricostruzione, anche l'«uscita dal solco» della storia del comunismo da parte del Pci dopo la caduta del muro di Berlino, è stata da lui stesso compresa per «questa formazione critica alle spalle», per aver appreso, nel corso nazionale del '76, che «il partito è uno strumento per cambiare la società ma se la società oggi è tutt'altra cosa [...] è evidente che noi dobbiamo guardare avanti [...] Questo deriva da lì, dallo studio che abbiamo fatto lì».<sup>235</sup>

La rappresentazione di una ridefinizione di sé, attuata attraverso la scuola di partito, viene interpretata, spesso, come una vera e propria opportunità di riscatto culturale. Per la prima volta si prende contatto con materie teoriche o questioni specialistiche prima ritenute distanti, ostiche, riservate a esperti o a tecnici della politica. La scuola, insomma, fornisce la possibilità di uscire dagli *arcana imperii* della politica, stimolando una funzione emancipatrice oltre che strettamente pedagogica. «[Comincio] a capire come funzionano queste cose (Stato, economia, ecc.) si legge in altro modo il giornale e si ascolta la Tv», scrive nel 1980 un allievo di Parma.<sup>236</sup>

Negli istituti comunisti, inoltre, gli allievi hanno l'opportunità di confrontarsi non solo con i testi teorici del Pci, ma di crearsi più ampiamente una cultura letteraria, persino artistica e musicale.<sup>237</sup> «Facevamo molto leggere gli operai», afferma Carmelo Marazia a proposito dell'Istituto “Curiel”, «era il loro riscatto!».<sup>238</sup> Un riscatto culturale che viene stimolato anche da incontri diretti con autori, poeti, artisti: «è venuto Pasolini», ricorda Emilia Afferno, «è stato lì tutto il giorno [...] e ci ha letto delle poesie dalla *Religione del mio tempo*». Anche Carlo Levi, prosegue l'ex allieva, «è venuto a fare una visita, non era venuto a fare una lezione [...] e una domenica ci ha portato a fare un giro nelle osterie».<sup>239</sup> Occasioni informali, di incontro e di dialogo con artisti e intellettuali, ma anche conferenze e lezioni di docenti universitari offrono una concreta opportunità di crescita culturale a uomini e donne che non hanno avuto la possibilità di proseguire gli studi elementari.

Nel lessico degli allievi, dunque, l'esperienza formativa diviene una “liberazione”, quasi una redenzione. Ci si “libera” non solo da concezioni del mondo giudicate ristrette

---

<sup>235</sup> Intervista a G. Villani, cit.

<sup>236</sup> FIG, AISC, Isc 318-327, b. 67, 1978-1981, *Corso di 3 mesi (22/9 – 22/12/1980)*. Giuseppe Roda, Parma.

<sup>237</sup> Come si vedrà, l'insegnamento di una cultura umanistica nelle scuole del Pci accanto alle materie più propriamente politico-teoriche, viene approfondito soprattutto nel corso degli anni '60. Nella scuola di Frattocchie è soprattutto Luciano Gruppi a proporre lezioni e approfondimenti di cultura letteraria e di storia della musica. Nel corso di un anno del 1981 Gruppi tiene, ad esempio, un ciclo di lezioni sul romanticismo: Archivio privato di Beppe Pasciutti, Sartirana Lomellina, audiocassette registrate di lezioni e dibattiti, *Luciano Gruppi Romanticismo*.

<sup>238</sup> Intervista scritta a C. Marazia, cit.

<sup>239</sup> Intervista a E. Afferno, cit.

o anguste («il ripensamento fatto da noi qui in collettivo», scrive nel '76 un allievo di Perugia, «è sempre una nuova scoperta che ci ha aiutato fortemente a liberarci di schemi e posizioni precostituite»),<sup>240</sup> ma anche da restrizioni mentali che condizionano un'autonoma acquisizione di nozioni culturali: attraverso la scuola, afferma un allievo, è divenuto «più semplice rimanere concentrati su testi particolarmente ostici che prima, probabilmente, non eravamo in grado di studiare».<sup>241</sup>

Il racconto di un'emancipazione sociale e culturale raggiunta con la scuola di partito, travalica, a volte, la metafora della liberazione e assume la sembianza di una vera e propria “fuga”: una fuga da un ambiente sociale retrivo o persino una fuga dalla propria famiglia. Una vera e propria evasione da casa, per seguire il corso formativo a Bologna, è intrapresa nel '63 da un giovane allievo della provincia di Avellino il quale, rientrato in famiglia, scrive a un insegnante del “Marabini” lettere di disperazione e sconforto: «si è arrivato al punto tale che mio padre mi ha imposto di chiedere scusa e “perdono” ai dirigenti democristiani per la mia bravata di essere un comunista!»<sup>242</sup>

Pur senza giungere a simile eccessi, l'opportunità di uscire per alcuni mesi dalla vita di provincia, di compiere un viaggio e di introdursi in un ambiente nuovo, di eccezione, oltrepassa la semplice esperienza di sprovincializzazione e giunge a essere raffigurata come una rigenerazione personale, come la rivelazione di un mondo prima estraneo e sconosciuto. I ricordi di Emilia Afferno, seguono una lettura molto simile.

Nata nel dopoguerra in un piccolo paese della Lomellina «completamente isolato» dai principali centri lombardi, Emilia appartiene a una famiglia contadina e comunista, ma «modesta, anche culturalmente, che non mi ha fatto studiare».<sup>243</sup> Per la giovane ragazza, l'ambiente sociale e culturale della campagna lomellina rappresenta un freno, «un peso». «Consideri – racconta oggi – come può esser stata la Lomellina negli anni '50: la depressione nera, quindi non c'era niente ragazzi!» In questo contesto, Emilia matura una vera e propria «passione politica», partecipa fin da ragazzina alle iniziative della sezione comunista, frequenta la Casa del popolo ma, afferma, «a me pesava la chiusura della

---

<sup>240</sup> FIG, AISC, Isc – 305-64, *Corso operaio, 11-11-'75 – 11-11-'76. Questionario di fine corso. Claudio Bazzarri – Perugia*. Nello stesso corso Romeo Jurilli scrive che alla scuola ha avuto l'opportunità di «uscire da una certa visione angusta (troppe volte economicistica) della società», *ibid.*, questionario *Jurilli*, cit. Un gruppo di allievi scrive che il corso «ha fatto uscire ognuno di noi dal provincialismo e dai limiti angusti della pratica quotidiana», *ibid.*, *Relazione del II° gruppo*. È significativo che gli stessi concetti, persino le stesse espressioni linguistiche, ricorrono anche nei testi di allievi di differenti corsi: nel 1980, ad esempio, un allievo scrive: «credo di essermi liberato, almeno in parte, da una visione angusta e provinciale delle cose», FIG, AISC, Isc 318-327, b. 67, 1978-1981, *Corso di 3 mesi (22/9 – 22/12/1980)*. *Luigi Cacialli, Grosseto*.

<sup>241</sup> FIG, AISC, Isc – 305-64, *Corso operaio, 11-11-'75 – 11-11-'76. Questionario Bazzarri*, cit.

<sup>242</sup> FIGER, APCBO, AIM, b. 2.9, f. 4, *Corso nazionale per giovani quadri del partito e della Fgci. Lettera a Ezio Antonioni*, 11 novembre 1963.

<sup>243</sup> Intervista a Emilia Afferno, cit.

campagna...io volevo scappare, avrei voluto scappare». Una prima occasione di “riscatto” avviene all’età di 16 anni quando, in occasione di una campagna elettorale, riceve l’incarico di seguire il lavoro organizzativo a Pavia, nella sede della Federazione: «di mi sono sganciata dalla campagna e ho cominciato ad avere un’apertura diversa», ricorda; «non ero mai stata da nessuna parte! Io ho cominciato a veder qualcosa quando sono venuta a Pavia in Federazione, per cui ho cominciato a conoscere...un mondo diverso, mi si è aperto il mondo».

La vera svolta, tuttavia, avviene per Emilia con la proposta di frequentare un corso di tre mesi per giovani della Fgci a Frattocchie. Un’esperienza che, ricorda, «mi ha cambiato la vita. [...] mi ha dato un’apertura mentale, una possibilità che non avrei mai avuto, è stata la mia università, in piccolo». Il ricordo dell’ex allieva è proprio quello di una liberazione e di un’emancipazione culturale: appena giunta a scuola «la mia [prima] impressione è stata che il mondo era una cosa grandiosa e io non lo sapevo», prosegue Emilia. Un’esperienza, dunque, che non solo si rivela educativa, ma che marca un autentico riscatto dalle condizioni quotidiane di vita. «Anche sul piano umano», racconta, «è stata un’esperienza veramente meravigliosa [...] vedevamo lì Togliatti a pranzo [...] Il mito! Il mito, che ce lo vedevamo lì a tavola, modesto e tranquillo che chiacchierava con noi».

È comprensibile, dunque, come anche per Emilia il rientro dalla scuola rappresenti un ricordo malinconico e funestato dal rimpianto. Da un ambiente vissuto come autentico idillio («abbiamo intravisto un mondo perfetto», afferma), il contrasto con le strutture della vita quotidiana è mesto, sconcertante: «tornare e poi trovarsi in una realtà [...] che avevo lasciato, quella della campagna...nessuna aspettativa particolare di evolvere è stato traumaticissimo».<sup>244</sup>

Non stupisce, dunque, se il ricordo della scuola di partito («una sequenza di immagini in technicolor»<sup>245</sup> secondo un militante) appaia, di frequente, come un ricordo malinconico, quasi struggente: non soltanto quando si tratta di un’esperienza ricollegata – nella memoria dell’ex allievo – alla sua giovinezza, ma anche nell’immediato futuro di un’esperienza didattica. «Non so come cominciare a scrivervi», appunta in una lettera agli insegnanti del “Marabini” un’ex allieva appena rientrata dalla scuola, «perché come capirete dopo la partenza da un luogo che si ci è trovati bene, è molto difficile [sic]». Appena giunta a casa, scrive la giovane, «ho cominciato a frignare» e persino nel momento di ricordare la vita trascorsa a scuola la commozione prende il sopravvento:

---

<sup>244</sup> Ibid.

<sup>245</sup> FIGER, APCBO, AIM, b. 2.9, f. 4, *Corso nazionale per giovani quadri del partito e della Fgci. Lettera agli insegnanti*, Imperia, 19 agosto 1963.

«giunta a questo punto sto di nuovo piangendo [...] sono molto commossa [...] le lacrime mi anebbianò gli occhi, non capisco più nulla».<sup>246</sup>

L'esperienza della scuola di partito, dunque, travalica i processi formativi di mera professionalizzazione d'apparato. Essa si regge su una concentrazione di momenti formativi e di riscoperte identitarie che spingono i partecipanti a una idealizzazione della scuola, a una vera e propria mitizzazione: uno stimolo emotivo, questo, che diviene, di per sé, strumento pedagogico e di socializzazione delle emozioni.

Nella scuola comunista, insomma, le passioni e le emozioni private si intrecciano alle emozioni politiche, quasi sovrapponendosi ad esse e convergendo in una rappresentazione sublimata, idilliaca ed entusiasmante dell'esperienza di studio e di vita collettiva. Proprio la dimensione rappresentativa, operata dai protagonisti della formazione comunista, è in grado di trasmettere le modalità con cui quelle esperienze vennero vissute soggettivamente o collettivamente, e permette di indagare su che cosa abbia significato, per gli allievi, l'esperienza della scuola di partito.<sup>247</sup>

---

<sup>246</sup> FIGER, APCBO, AIM, b. 2.9, f. 4, *Corso nazionale per giovani quadri del partito e della Fgci. Lettera agli insegnanti*, 1 agosto 1963.

<sup>247</sup> Per una riflessione metodologica su questo indirizzo cfr. A. Casellato, *Mnemosyne presso i nostri comunisti*, cit. A. Arcangeli, *Fare storia di rappresentazioni*, in D. Carpi, S. Fiorato (a cura di), *Iconologia del potere. Rappresentazione della sovranità nel Rinascimento*, Verona, Ombre Corte, 2011.



### 3. La pedagogia comunista: prassi educativa e dibattiti teorici

#### 3.1 Il reclutamento degli allievi comunisti

##### *3.1.1 Le politiche di reclutamento negli anni del dopoguerra*

Nelle intenzioni di insegnanti e dirigenti comunisti le piccole comunità formate dagli allievi delle scuole di partito devono offrire una rappresentazione speculare della diversificata realtà sociale e territoriale del Pci. Gli allievi devono rappresentare la nuova leva di dirigenti comunisti: nella composizione dei collettivi, dunque, si riflettono i progetti e le aspettative del Pci, le sue concezioni della società, le sue specifiche visioni nei rapporti generazionali e di genere. Per questi motivi le politiche di selezione degli allievi non costituiscono soltanto una mera prassi amministrativa che coinvolge la Direzione del partito, le scuole e le organizzazioni periferiche, ma si configurano come precise scelte politiche e pedagogiche. Insomma, la pratica pedagogica comunista incomincia sin dal reclutamento degli allievi e dalla definizione dei principi organizzativi su cui si fondano le politiche di selezione.

Fino al 1956 la selezione degli allievi spetta, formalmente, alla Sezione centrale quadri del Pci.<sup>1</sup> È Edoardo D'Onofrio ad assumere sulla "sua" Sezione di lavoro un più diretto controllo nella scelta degli allievi, dando un più preciso «indirizzo politico» anche a questa attività.<sup>2</sup> Per la verità gli organismi centrali del partito si limitano, in questo campo, a formulare i criteri generali per la selezione degli allievi sulla base degli specifici programmi didattici organizzati nelle scuole: di fatto, saranno sempre le federazioni locali a scegliere sul territorio i militanti che parteciperanno ai corsi. L'analisi di quegli stessi criteri generali e delle effettive scelte operate dalle federazioni può offrire, dunque, una panoramica sulle attese politiche e persino sui programmi e sui progetti di governo del Pci. Del resto, vagliare chi potrà ricevere l'istruzione di partito, tanto più nelle scuole

---

<sup>1</sup> FIG, APC, Sezione Quadri e Scuole, mf 442, *Lavoro normalmente svolto dalla Sezione centrale quadri*, 1956.

<sup>2</sup> FIG, AD, b. 3662, f. 182, *La politica dei quadri intermedi*, 23 dicembre 1948, cit.

centrali, è una scelta cruciale, che influisce sul futuro quadro dirigente del Pci e, per vocazione, sull'apparato che un giorno dovrà essere posto alla direzione del paese.

All'apertura della prima scuola nazionale, ad esempio, le linee guida generali per le candidature di allievi prevedono militanti già dotati di «una certa anzianità di partito», possibilmente già impegnati in cariche direttive, che siano «preferibilmente operai» mai stati iscritti al Partito fascista, che abbiano una conoscenza elementare dei testi fondamentali del marxismo-leninismo e, infine, che siano giovani «in buone condizioni di salute» con età «contenute tra i 22 ed i 32 anni, in caso di eccezione, non debbono superare i 35».<sup>3</sup> Negli anni immediatamente successivi, quando si precisa il sistema organizzativo delle scuole, i criteri di selezione non mutano radicalmente. Nelle scuole di partito devono avere accesso, in primo luogo, i rappresentanti delle classi lavoratrici: una preferenza che non solo riflette la composizione sociale del partito,<sup>4</sup> ma che manifesta una precisa scelta programmatica. La classe operaia è la classe del futuro, la classe «nazionale» per eccellenza, su cui dovrà fondarsi la palingenesi sociale: è attorno ai suoi quadri dirigenti che si realizzerà la nuova Italia socialista.<sup>5</sup>

I dati statistici sulle prime esperienze scolastiche confermano una tendenza nel reclutamento di militanti giovani, soprattutto operai, ma con una presenza non trascurabile di allievi classificati come «intellettuali» e «impiegati». Nel periodo compreso tra il V e il VI congresso, ad esempio, alla scuola centrale romana gli allievi operai sono il 42,15%, gli intellettuali il 23,83%, gli impiegati il 20,63%, le casalinghe il 6,1%, i contadini il 4,94%, gli artigiani il 2,03%. Di tutti questi, il 76,45% è compreso nelle classi di età tra i 18 e i 30 anni, il 21,8% tra i 31 e i 40 anni, l'1,74% ha più di 41 anni. La loro iscrizione al partito è avvenuta per la maggior parte (64,82%) nel periodo successivo al 1943; il 33,72% si è iscritto tra il 1926 e il '43, l'1,45% tra il 1921 e il '26.<sup>6</sup>

Gli stessi dati, tuttavia, forniscono anche i limiti di una politica di reclutamento che si vorrebbe più attenta alla provenienza sociale degli allievi. In primo luogo, i formatori comunisti si accorgono ben presto del radicale sottodimensionamento di allievi contadini: «non si è riuscito ad inviare alla scuola un sufficiente numero di compagni di

---

<sup>3</sup> FIG, APC, Fondo Mosca, mf 350, 678, Pacco 44 I, *Direzione del Pci*, 24 ottobre 1944.

<sup>4</sup> Cfr. A. Vittoria, *Storia del Pci*, cit., p. 59: all'indomani della Liberazione il Pci è composto in massima parte da operai (53,4%) e da contadini (33%).

<sup>5</sup> Sul binomio Pci-Nazione cfr. E. Aga Rossi E., *Il Pci tra identità comunista e interesse nazionale*, cit., pp. 305-306.

<sup>6</sup> I dati sono calcolati su 344 allievi, di cui 242 uomini e 102 donne, FIG, APC, Fondo Mosca, mf 292, Pacco 34 III, *Alcune caratteristiche di 344 allievi*, cit. Nel complesso, nelle tre scuole centrali, nel periodo tra il 1947 e il '48 gli allievi operai sono il 38%; tra il 1949 e il '50 salgono al 41%: nello stesso periodo il 13,5% degli allievi sono classificati come braccianti, contadini e casalinghe, gli impiegati sono il 22%, gli studenti il 4,6%, gli intellettuali e professori il 17%, *VII Congresso nazionale del Partito comunista italiano. Relazioni*, cit., p. 77.

origine contadina», afferma Mario Spinella nel 1948, «e [...] il numero dei compagni intellettuali risulta ancora troppo elevato rispetto alla composizione sociale del Partito». Secondo l'intellettuale comunista questo dato è da ricondurre a un «pregiudizio “accademico” da parte dei Comitati Federali» impegnati nel reclutamento, convinti «che una scuola, anche se di Partito, richiede una sufficiente preparazione culturale preliminare con il possesso di un titolo di studio». Dev'essere invece il carattere “non accademico”, ma più in generale “formativo” delle scuole, osserva Spinella, a far sì che le «basi fondamentali per il miglior rendimento degli allievi» siano in primo luogo «la combattività, lo spirito di Partito, la esperienza di lavoro politico»:7 non un titolo di studio, dunque, ma l'esperienza di partito deve orientare le federazioni nella selezione degli allievi.

Anche i dati sulle provenienze geografiche degli allievi, del resto, palesano alcuni limiti nelle politiche di reclutamento. Si consideri, infatti, che tra il 1945 e il '58, su 1.208 allievi censiti nelle scuole centrali il 53,39% proviene dal Nord, il 23,42% dall'Italia centrale e il 23,17% dal Sud.<sup>8</sup> Si tratta di un dato che è destinato a ripresentarsi cronicamente e a consolidarsi nel tempo, riflettendo le maggiori difficoltà di radicamento del Pci nel Sud Italia.

Costanti difficoltà nella selezione degli allievi provengono anche dalla loro diversificata qualificazione politica e da criteri locali di reclutamento non sempre condivisi dai dirigenti nazionali.<sup>9</sup> Se le scuole centrali sono destinate, infatti, a quadri e funzionari di livello federale, già dotati di una formazione politica di base e di una discreta esperienza di lavoro, le federazioni non sembrano sempre attenersi a simili criteri. In un documento della Sezione quadri del 1946, ad esempio, si osserva come «la selezione dei candidati» sia realizzata «con criteri completamente in contrasto con le esigenze del partito. [...] Si preferisce inviare il compagno che non solleva problemi finanziari», senza un vero e proprio «piano per la utilizzazione successiva del quadro di partito». Inoltre, continua il documento, molti dirigenti locali tendono a «considerare la scuola come un mezzo per divenire automaticamente dei funzionari stipendiati del partito, per far carriera».10 Segnalazioni di allievi giudicati poco idonei a un corso formativo si susseguono durante tutti gli anni '40 e '50 e riguardano, in massima parte,

---

<sup>7</sup> M. Spinella, *La Scuola Centrale del Partito*, cit., p. 324.

<sup>8</sup> ISEC, PCMI, b.109, f. 9, *Commissione centrale di controllo. Riunione plenaria del 5/6 novembre 1958*, p. 13. Nella sola scuola romana, nel periodo compreso tra il V e il VI congresso del Pci, gli allievi provenienti dal Nord Italia sono il 56,68%, dal Centro il 22,08% e dalle regioni meridionali il 21,22%, FIG, APC, Fondo Mosca, mf 292, Pacco 34 III, *Alcune caratteristiche di 344 allievi*, cit.

<sup>9</sup> Cfr. M. Dondi, *L'esercizio del comunismo*, cit., pp. 93-95.

<sup>10</sup> FIG, APC, Fondo Mosca, mf 292, 471, Pacco 34 I, *Considerazioni di carattere generale*, Roma, 23 luglio 1946.

militanti sprovvisti delle elementari nozioni politiche-teoriche, negligenti nel lavoro e nello studio, persino disinteressati a leggere periodicamente la stampa di partito.<sup>11</sup> «Senza essere maligni», segnala D'Onofrio ai dirigenti della Segreteria del Pci, «non è da escludere che, in alcune Federazioni, il segretario stesso non veda di buon occhio l'invio alla scuola di un compagno della Segreteria che potrebbe, al suo ritorno, scavalcarlo per le sue capacità».<sup>12</sup>

Consueti sono anche i richiami di insegnanti e “ispettori” della Sezione quadri ai «difetti di carattere morale» di taluni allievi. Nell'aprile '48, ad esempio, Paolo Robotti redige un impietoso rapporto sul corso nazionale femminile di Milano alle cui allieve, in alcuni casi, sono attribuiti non solo difetti politici e culturali, ma più in generale morali e di condotta: «falsità, pettegolezzo, astio politico, e...peggio». Alcune di esse, prosegue Robotti, hanno

perso il loro tempo e ne hanno fatto perdere a noi. La Federazione di Belluno ha inviato una compagna, sorella del segretario della Federazione, non affatto idonea allo studio, quella di Cuneo ha inviato una ragazza senza esperienza di partito, ombrosa, e (per parecchi indizi) pervertita; quella di Macerata ha mandato una ragazza diciottenne che due mesi prima partecipava ancora a concorsi di bellezza! Però è sorella del dirigente dell'organizzazione e fidanzata del dirigente giovanile...Fidanzati, fratelli e mariti forse credono che la scuola è fatta per...raddrizzare il cervello a chi ne ha poco.<sup>13</sup>

Simili giudizi, per nulla infrequenti in questa fase di sviluppo delle scuole del Pci, risentono ampiamente di una morale rigida, severa, invasiva, in alcuni casi anche di una «sottile (o grossolana) venatura di misoginia»<sup>14</sup>. Di fronte ai più gravi problemi di condotta o di incompatibilità con le caratteristiche richieste all'allievo i provvedimenti disciplinari possono giungere fino all'espulsione, in special modo quando la sequela di difetti e di comportamenti sgraditi delineano un modello comportamentale in totale antitesi con l'archetipo ideale del militante comunista.<sup>15</sup> Del resto, il progetto di creazione di un “uomo nuovo”, stimolato attraverso l'esercizio dell'autorità morale del partito e la promozione di specifici modelli di comportamento per i militanti comunisti, si rivolgono

---

<sup>11</sup> Cfr. S. Bellassai, *La grammatica della rivoluzione*, cit., pp. 130-132.

<sup>12</sup> FIG, APC, Fondo Mosca, mf 292, 471, Pacco 34 I, *Necessità di adeguare la politica della Commissione centrale quadri. Rapporto D'Onofrio*, 31 dicembre 1948, cit.

<sup>13</sup> FIG, APC, Fondo Mosca, mf 292, 471, Pacco 34 II, *Relazione sulla chiusura dei corsi alla Scuola centrale quadri di Roma e alla Scuola femminile di Milano. Relazione di Paolo Robotti*, 26 aprile 1948.

<sup>14</sup> S. Bellassai, *La morale comunista*, cit., p. 224.

<sup>15</sup> Per la ricostruzione di un caso di espulsione dalla Scuola centrale femminile si veda M. Dondi, *L'esercizio del comunismo*, cit., pp. 80-84.

prioritariamente proprio a quei quadri e funzionari intermedi a cui sono destinate le scuole centrali.<sup>16</sup>

È anche per limitare inconvenienti e rallentamenti didattici che, nel dicembre del '48, la Segreteria del Pci decide di restringere il reclutamento per le scuole centrali prioritariamente a quei quadri periferici «che già facciano un lavoro effettivo di direzione», favorendo una migliore e più omogenea qualificazione politica dei collettivi scolastici.<sup>17</sup> Il provvedimento intende riorientare le funzioni di primaria alfabetizzazione politico-culturale ai corsi provinciali e sezionali e assicurare alle scuole centrali e regionali una più definita vocazione di “alta formazione” e di specializzazione politica.

Il reclutamento nelle federazioni, dunque, deve avvenire su basi di merito – investendo su un attivista particolarmente promettente – e sulla base delle funzioni effettivamente esercitate nelle strutture territoriali: tutti i membri dei comitati federali, secondo il progetto educativo di D’Onofrio, devono svolgere almeno un corso di tre mesi nelle scuole centrali.<sup>18</sup>

Per verificare l’effettiva preparazione politica dell’allievo candidato al corso formativo viene rafforzata e ulteriormente estesa la pratica dell’autobiografia scritta. La prassi di presentare gli allievi alle scuole tramite «biografie scritte di proprio pugno dai candidati», nonché attraverso «indicazioni caratteristiche su di essi» compilate dai dirigenti federali, si afferma sin dal 1944-45.<sup>19</sup> Secondo le precise indicazioni dei dirigenti del Pci le note autobiografiche devono contenere non solo i dati anagrafici e l’occupazione del singolo militante, ma devono affrontare anche le sue origini sociali, il livello culturale di partenza, «professione e sostanze economiche» dei famigliari, nonché le «tendenze politiche e religiose» in seno alla famiglia: insomma, l’«ambiente generale famigliare in cui si è sviluppato il compagno candidato alla scuola». Oltre alle pregresse

---

<sup>16</sup> Come osserva Bellasai, un vero e proprio progetto di «ingegneria antropologica» volta a formare l’«uomo nuovo» attraverso l’esercizio dell’autorità morale del partito, può essere attuato dal Pci soltanto con «i quattrocentomila quadri, con i militanti attivi a tempo pieno»; verso la base, gli iscritti, gli elettori, invece, occorre «operare una mediazione», avvicinandosi a «quello che si percepiva come un sentire diffuso, fra gli strati popolari» e volgendo «a proprio favore i vecchi codici culturali», S. Bellasai, *Futura umanità. Note sulla pedagogia comunista negli anni del dopoguerra*, in «Annali di storia dell’educazione», n. 9, 2002, pp. 100-101. Sui progetti di “trasformazione antropologica” e sull’uso politico dell’educazione nell’Europa del '900 cfr. G. Tognon, *Il mito dell’«uomo nuovo». Ideologia educativa e prepotenza politica nell’epoca delle rivoluzioni del primo Novecento*, in *ibid*; M. Albeltaro, *The Life of a Communist Militant*, cit.

<sup>17</sup> FIG, APC, Fondo Mosca, mf 292, 471, Pacco 34 I, *Politica dei quadri e scuole centrali (D’Onofrio Amadesi)*, 31 dicembre 1948.

<sup>18</sup> Secondo i dati elaborati nel 1958, tuttavia, risulta che soltanto il 60% dei segretari di federazione ha frequentato una scuola centrale in tutto il periodo precedente; deludenti sono anche i dati riferiti agli altri incarichi federali: ai corsi hanno avuto accesso il 37% dei membri delle segreterie federali, il 29% dei membri dei comitati direttivi, il 20% dei membri dei comitati federali, ISEC, PCMI, b.109, f. 9, *Commissione centrale di controllo. Riunione plenaria del 5/6 novembre 1958*, p. 14.

<sup>19</sup> FIG, APC, Fondo Mosca, mf 350, 678, Pacco 44 I, *Direzione del Pci*, 24 ottobre 1944.

esperienze politiche e all'elenco dettagliato degli eventuali arresti o persecuzioni subiti sotto il regime fascista, il militante candidato deve anche indicare – «con precisione» – «quando e sotto la spinta di quali sentimenti» è avvenuto il suo avvicinamento al Pci, se ha svolto attività clandestina e se «vi sono state interruzioni nella sua attività e perché».<sup>20</sup>

Questa tipologia di documenti, peraltro, assume una grande importanza per l'analisi dell'universo morale e delle autorappresentazioni messe in campo dai militanti comunisti. Nelle autobiografie, come è stato ampiamente osservato dalla storiografia sulla cultura comunista, convergono modelli narrativi, autocensure, strategie di selezione della memoria, affermazioni della propria individualità, motivi di riscatto politico e sociale.<sup>21</sup> Non si tratta di una prassi inedita per il Pci: l'autobiografia richiesta ai quadri e agli allievi comunisti, infatti, viene introdotta nel partito italiano sin dagli anni della clandestinità sul modello impostato dalla Sezione quadri del Comintern e dal Partito bolscevico. In Unione Sovietica «gli anni del terrore di massa videro il dilagare di una vera e propria ossessione biografica», osserva Boarelli,<sup>22</sup> trasmessa al Pci e mantenuta fino agli anni '50 come mezzo di controllo e di sorveglianza sui quadri di partito.<sup>23</sup>

Il momento didattico e normativo, connesso alla compilazione delle autobiografie e alla loro discussione in pubblico, verrà analizzato in seguito; qui si intende porre l'attenzione soltanto sull'aspetto procedurale nella selezione degli allievi, rimarcando la continuità con le prassi adottate negli anni dell'esilio e della clandestinità e sottolineando l'insistenza del partito sulla necessità di conoscere e valutare il militante anche nella sua sfera privata, famigliare, intima. Nulla deve sfuggire, infatti, allo “studio” del quadro, alla

---

<sup>20</sup> Ibid., *Criteri da seguire per la biografia dei candidati alla Scuola centrale di quadri*. Occorre anche considerare che nel dopoguerra viene predisposto un apposito questionario prestampato da sottoporre a ogni militante candidato a ricoprire incarichi direttivi o funzionali, in cui indicare sommariamente le stesse informazioni biografiche; cfr. M. Boarelli, *La fabbrica del passato*, cit. p. 52. Sull'utilizzo delle «note caratteristiche» per segnalare i candidati a frequentare i corsi di partito cfr. S. Bellasai, *La grammatica della rivoluzione*, cit., p. 135.

<sup>21</sup> Per alcune indagini locali, oltre al testo di Mauro Boarelli, si veda anche G.C. Onnis, *La gioia di essere e il sacrificio da vivere. Autobiografie di comunisti savonesi 1945-1956*, in «Ventesimo Secolo», n. 7-8, gennaio-agosto 1993; P. Zappaterra, *Autobiografia e tensione alla politica nelle comuniste bolognesi*, in «Storia e problemi contemporanei», n. 20, 1997.

<sup>22</sup> M. Boarelli, *La fabbrica del passato*, cit. p. 69. Sulla pratica bolscevica dell'autobiografia cfr. C. Penner, B. Pudal (dir.) *Autobiographies, autocritiques, aveux dans le monde communiste*, Paris, Belin, 2002; sul caso italiano si veda soprattutto il saggio di B. Groppo, *Les récits autobiographiques de communistes italiens publiés après 1945*, in ibid. Cfr. inoltre Y. Cohen, *La co-construction de la personne et de la bureaucratie: aspects de la subjectivité de Staline et des cadres soviétiques (années 30)*, in B. Studer, H. Haumann (dir.), *Stalinistische Subjekte / Stalinist Subjects / Sujets staliniens. Individuum und System in der Sowjetunion und der Komintern, 1929-1953*, Zurich, Chronos Verlag, 2006; I. Halfin, *Terror in My Soul. Communist Autobiographies on Trial*, Cambridge, Harvard University Press, 2003; B. Studer, B. Unfried, I. Hermann (dir.), *Parler de soi sous Staline. La construction identitaire dans le communisme des années Trente*, Paris, Editions de la Maison des sciences de l'homme, 2002; J. Hellbeck, *Working, Struggling, Becoming: Stalin Era Autobiographical Texts*, in «The Russian Review», n. 3, 2001.

<sup>23</sup> Cfr. E. Dundovich, *Tra esilio e castigo*, cit., p. 55.

comprensione delle sue propensioni o delle sue possibili deviazioni ideologiche.<sup>24</sup> Anche i candidati allievi, dunque, ancor prima di raggiungere la scuola, sono invitati a riferire la propria origine sociale, i percorsi di politicizzazione, le letture, le inclinazioni nel lavoro politico, persino gli orientamenti politici dei famigliari e il carattere dei propri rapporti con essi.

Si prenda l'autobiografia di Carlo Barbero, giovane quadro operaio pavese, inviato alla scuola regionale di Milano nel maggio '54.<sup>25</sup> Il candidato allievo appronta una dettagliata narrazione in cui affronta, in primo luogo, la situazione economica e politica dei propri famigliari. «Mio padre», scrive, «proviene da famiglia operaia [...]. Cattolico convinto, ha sempre disprezzato il fascismo ma anche il Partito Comunista». Barbero specifica che il padre, almeno «fino al 1951 ha sempre opposto una resistenza accanita» contro la sua attività politica, un'opposizione che «aveva creato una situazione di tensione tale per cui», prosegue il giovane, «numerose volte scacciato da casa fui sul punto di abbandonare la famiglia». Ora, tuttavia, attraverso la persuasione e la discussione, il padre «non solo non è più contro il nostro Partito, ma è un discreto propagandista della nostra politica», benché non vi siano «ragioni atte a convincerlo a prendere la tessera del Partito». Barbero si sofferma anche sul ruolo della madre (di famiglia contadina, scrive, «analfabeta e di non grande intelligenza», la quale «ha sempre mantenuto le posizioni di mio padre»), persino sulle opinioni politiche delle due sorelle e del cognato. Il giovane, quindi, riferisce ampiamente della propria maturazione politica, dell'avvicinamento al Pci, delle esperienze di lavoro in fabbrica e di impegno nell'organizzazione di partito, sforzandosi di esibire i propri convincimenti ideologici in una singolare sovrapposizione tra dimensione pubblica e privata: «non ho riserve di alcun genere sulla linea politica di Partito e mi sforzo, nel limite delle mie possibilità, di tradurle in pratica. Non credo in nessuna religione per convinzione filosofica. Non ho legami sentimentali né di alcun genere con nessuna donna».<sup>26</sup>

Quali obiettivi si prefigge una simile solerzia nel raccogliere, con puntigliosità, informazioni e dati su ogni allievo inviato nelle scuole? Da un lato, come si vedrà, la prassi autobiografica risponde a una finalità prettamente pedagogica e normativa,

---

<sup>24</sup> Si consideri che la deliberata presentazione di dati biografici parziali, falsificati o l'occultamento di parte di essi, è considerata una grave violazione nella disciplina interna che può portare all'espulsione del militante: si veda, ad esempio, il caso dell'espulsione di un militante torinese «per indegnità e per aver fornito dati biografici non rispondenti al suo reale passato»: *Espulsione*, in «l'Unità (edizione piemontese)», 1 febbraio 1949.

<sup>25</sup> Si veda anche il questionario biografico in ISRECPV, APCPV, *Ufficio quadri. Biografie di compagni. Inchieste. Biografie di militante. Barbero Carlo*.

<sup>26</sup> *Ibid.*, *Autobiografia di Carlo Barbero*, Pavia, 2 maggio 1954.

improntata alla ridefinizione delle identità dei singoli, a una pubblica discussione critica e autocritica del loro passato, alla riformulazione del significato dell'esistenza stessa del militante. La raccolta e lo studio delle autobiografie, inoltre, si rendono necessari per una dettagliata mappatura dei quadri candidati a dirigere il partito. La funzione della Sezione quadri, del resto, è anche quella di sorvegliare la moralità interna, il corretto orientamento ideologico dei dirigenti locali, le deviazioni effettive o potenziali. Sono gli stessi manuali utilizzati nelle scuole a indicare come ogni federazione debba curare un «continuo e sistematico studio dei quadri», «annotato e documentato» attraverso cartelle personali e uno schedario generale suddiviso per «quadri positivi», «quadri negativi», «quadri neutri»:

bisogna studiare i quadri, gli uomini, "il movimento", cioè nel corso del loro lavoro; nella vita privata e nella vita pubblica; durante le riunioni e nei colloqui; nei momenti di entusiasmo e nei momenti di abbattimento; nelle situazioni facili e nelle situazioni difficili; nei compiti grati e nei compiti ingrati. In una parola: studiare gli uomini in tutti i momenti ed in tutti gli aspetti della loro attività.<sup>27</sup>

Non stupisce ritrovare, dunque, nei documenti delle Sezioni quadri provinciali, raccolte di autobiografie, schede personali, giudizi su ex allievi delle scuole di partito attentamente valutate, revisionate, annotate: o porzioni di testi autobiografici evidenziate e sottolineate, a indicare possibili incomprensioni verso la linea del partito, punti oscuri o non sufficientemente chiari in un'autobiografia, potenziali deviazioni ideologiche. È il caso, ad esempio, dell'autobiografia di Mario Scamuzzi, operaio originario del Monferrato, il cui testo si conclude con un lungo paragrafo opportunamente sottolineato in inchiostro rosso dai funzionari dell'Ufficio quadri di Pavia. «Sebbene non sono un profondo conoscitore di marsismo [sic] e leninismo», scrive Scamuzzi,

l'unico fatto politico che mi ha fatto riflettere e non mi sono chiarito bene le idee e proprio stato l'attentato al Compagno Togliatti. Secondo il mio modesto parere quel giorno la maggioranza del Popolo Italiano era con noi, si trattava solo di un intervento politico che dava il via ad una insurrezione armata. Io però accettai l'atteggiamento dei nostri dirigenti e se ho fatto questo appunto e proprio perché desidererei che in queste lezioni si discuta a fondo il successo di quella giornata.<sup>28</sup>

---

<sup>27</sup> Scuola centrale di Quadri del Pci, *Problemi d'organizzazione. 3ª lezione*, cit., p. 11. Ogni cartella personale, precisa il testo, deve contenere «la biografia, dettagliata e controllata, del compagno titolare», ibid., p. 10.

<sup>28</sup> ISRECPV, APCPV, *Ufficio quadri. Biografie di compagni. Inchieste. Autobiografia di Mario Scamuzzi*, senza data.



Come afferma Edoardo D'Onofrio all'inizio del '56, dunque, occorre «[avere] in pugno i quadri intermedi e periferici», verificare con un «lavoro paziente e minuzioso» se «moralmente e politicamente rispondono alle necessità e alle esigenze del partito». La conoscenza della sfera privata del quadro, «del suo passato, della sua famiglia, dei suoi parenti», diviene «condizione preliminare», secondo il dirigente, «per iniziare un serio svolgimento di politica di quadri». <sup>29</sup> La conservazione e lo studio delle autobiografie rientra in un modello di “militanza totalitaria” che sembra intempestivamente reiterare uno schema cospirativo di affiliazione al partito. Vigilare sul passato dei dirigenti intermedi, secondo i responsabili della Sezione quadri, deve divenire una prassi per gestire efficacemente la distribuzione degli incarichi, le promozioni o il conferimento di nuove responsabilità. «L'esame delle biografie e la vigilanza sono necessarie», afferma, ad esempio, il dirigente veneto Giuseppe Gaddi in una riunione con D'Onofrio: «abbiamo l'esempio del tradimento di Dall'Osto. Solo quando ha tradito ci siamo accorti dalla sua biografia, che teneva nel suo cassetto il Segretario della federazione, che era un elemento indegno di essere portato avanti». <sup>30</sup>

Come ha osservato Alessandro Casellato, insomma, la raccolta delle autobiografie e delle note caratteristiche agisce come misura del «capitale politico» dei quadri selezionati: un «diritto di indagine biografica» <sup>31</sup> conferito dal militante al partito, finalizzato al monitoraggio capillare e alla sorveglianza quotidiana degli attivisti.

### 3.1.2 Politiche di genere: le scuole femminili

Si è fatto cenno, nelle pagine precedenti, alle difficoltà nel reclutamento di classi di allievi quanto più corrispondenti all'effettiva composizione sociale del partito. La carenza di contadini e di quadri meridionali, la sovrabbondanza di intellettuali e di impiegati, preoccupa, sin dal dopoguerra, gli insegnanti e i dirigenti comunisti. Un ancor maggiore turbamento, tuttavia, determina la drastica carenza, nei corsi nazionali, di allieve e di quadri femminili. <sup>32</sup>

---

<sup>29</sup> FIG, APC, Sezione Quadri e Scuole, mf 442, 1956, *La politica dei quadri e le elezioni amministrative*, cit., p. 1388.

<sup>30</sup> Ibid., p. 1432. La citazione fa riferimento all'episodio della defezione dal Pci di Bruno Dall'Osto, segretario dei tessili della Cgil vicentina. Sulla figura di Gaddi e, più in generale, sulla “politica dei quadri” condotta negli anni '40 e '50, si veda A. Casellato, *Giuseppe Gaddi*, cit.

<sup>31</sup> Ibid., pp. 100-101.

<sup>32</sup> Per un inquadramento generale sulla tematica del rapporto tra donne e politica nei primi anni dell'Italia repubblicana si rimanda a A. Rossi-Doria, *Le donne sulla scena politica*, in F. Barbagallo (a cura di), *Storia*

Il problema femminile emerge sin dalle prime esperienze scolastiche. Il primo corso nazionale vede infatti la presenza di 28 uomini e di sole 5 donne; al secondo corso partecipano 27 uomini e 9 donne.<sup>33</sup> Si tratta di un divario che sembra stabilizzarsi nel tempo: nel quinquennio 1945-50 su 1.103 allievi, soltanto 375 sono donne.<sup>34</sup> Eppure, nel dopoguerra, costanti sono i richiami dei dirigenti comunisti perché le federazioni stimolino una crescente partecipazione delle donne alle iniziative di partito e ai programmi formativi.<sup>35</sup>

In questo campo il progetto educativo del Pci non appare del tutto univoco. Da un lato, infatti, la Scuola centrale quadri di Roma mantiene formalmente una sua vocazione “mista”, maschile e femminile, senza alcuna discriminazione nei programmi di studio. Tutt'al più, l'inserimento delle allieve nel collegio comunista può talvolta apparire come una “forzatura” operata dall'alto, quasi a pianificare scientemente un collettivo di studio diversificato, oltre che per provenienza geografica e sociale, anche per composizione di genere: così, ad esempio, avviene con il corso frequentato nel 1950 da Luciana Viviani. La deputata e dirigente napoletana ricorda che è lo stesso D'Onofrio a occuparsi di selezionare le quattro allieve da inserire nel gruppo maschile reclutato per il corso nazionale.<sup>36</sup> Se le federazioni sembrano insensibili o impreparate all'invio di propri quadri femminili ai corsi “misti”, è la Sezione quadri, dunque, a provvedere e “correggere” opportunamente la composizione del collettivo. Peraltro, la presenza delle compagne è spesso accompagnata da apprensioni moralistiche e disciplinari sulla necessità di «evitare che un collettivo misto sia turbato da storie di innamoramenti e di gelosie».<sup>37</sup>

Allo stesso tempo, tuttavia, quelle stesse preoccupazioni sembrano prevalere nella scuola bolognese, dove i corsi nazionali canonici sono frequentati (fino ai primi anni '60) esclusivamente da allievi maschi. Specularmente, l'apertura della Scuola centrale femminile risponde a una prospettiva di differenziazione di genere, rivolgendosi

---

*dell'Italia repubblicana*, vol. I, cit. P. Gaiotti de Biase, *Donne e politica nella Repubblica, dal Dopoguerra agli anni '60*, in N. M. Filippini, A. Scattigno (a cura di), *Una democrazia incompiuta. Donne e politica in Italia dall'Ottocento ai nostri giorni*, Milano, Franco Angeli, 2007. Sul caso del Pci cfr. M. Casalini, *Il dilemma delle comuniste. Politiche di genere della sinistra nel secondo Dopoguerra*, in N. M. Filippini, A. Scattigno (a cura di), *Una democrazia incompiuta*, cit. Per alcuni dati quantitativi sulla presenza femminile nel Pci cfr. C. Ghini, *Gli iscritti al Partito e alla Fgci*, cit., pp. 268-269.

<sup>33</sup> FIG, APC, Fondo Mosca, mf 350, 678, Pacco 44 I, 21, *Dati statistici sull'attività svolta dai compagni allievi del 1° corso della scuola centrale dopo il ritorno dalla scuola (gennaio-aprile '45)*; *ibid.*, *Composizione del collettivo*, secondo corso nazionale, settembre '45.

<sup>34</sup> FIG, AD, b. 3663, f. 194, *Bilancio quinquennale delle scuole centrali di partito. Per lo studio del Marxismo-Leninismo*.

<sup>35</sup> Cfr. S. Lunadei, L. Motti, *A scuola di politica*, cit.

<sup>36</sup> Una selezione “dall'alto” delle quattro allieve che, peraltro, rispecchia gli stessi criteri di diversificazione sociale e geografica impiegati nella composizione dei collettivi: oltre a Luciana Viviani, infatti, sono chiamate alla scuola un'insegnante di Milano, un'ex partigiana emiliana, una deputata di origini mezzadrili del senese. L. Viviani, *Rosso antico*, cit. p. 80.

<sup>37</sup> *Ibid.*, p. 81.

principalmente all'educazione dei quadri per le commissioni femminili del Pci o per l'organizzazione dell'Udi.<sup>38</sup>

Con la creazione della scuola femminile il Pci intende reagire al divario politico-culturale tra donne e uomini all'interno della sua stessa organizzazione, incentivando una crescente alfabetizzazione politica tra le donne comuniste. La scuola femminile agisce senz'altro come fattore di modernizzazione e di emancipazione culturale; nondimeno, la sua istituzione porta in seno il rischio di un'ulteriore discriminazione tra il campo d'azione delle donne e quello generale del partito, confinando l'intervento politico delle allieve alle sole commissioni femminili, quasi che questo fosse l'unico settore di lavoro ritenuto idoneo per le attiviste.<sup>39</sup> Del resto, come ha osservato Sandro Bellassai, atteggiamenti di diffidenza (o di indolenza) nei confronti della partecipazione femminile alla vita di partito si rispecchiano in un modello di militanza foggiano su un canone tipicamente maschile, fatto proprio dalla pubblicistica comunista degli anni '40 e '50.<sup>40</sup> Il riconoscimento formale di una parità di genere avviene, perlopiù, «a prezzo dell'adattamento a modelli di moralità “depurati” da quelle che – da un punto di vista maschile – appaiono “scorie” del carattere femminile».<sup>41</sup>

Anche nelle scuole, dunque, l'opera di formazione rivolta alle donne rimane fortemente improntata a un deciso paternalismo verso “debolezze” e comportamenti giudicati tipicamente “femminili”. Ciò si rende evidente anche nelle relazioni degli ispettori della Sezione quadri. Essi rilevano soprattutto le problematiche causate da una poco accorta selezione delle allieve, ma pongono in evidenza anche quegli atteggiamenti ritenuti difetti e incompatibilità “moralì”. «Quasi tutte le allieve della Sicilia hanno dovuto essere respinte», si legge in una relazione del 1948, «una incinta di cinque mesi, una

---

<sup>38</sup> Esplicito in tal senso D'Onofrio, secondo il quale la Scuola centrale femminile deve essere frequentata principalmente dalle responsabili provinciali delle Commissioni femminili del Pci e dalle donne impegnate nelle organizzazioni di massa come l'Udi, i sindacati, le organizzazioni contadine, FIG, APC, Fondo Mosca, mf 292, 471, Pacco 34 I, *Necessità di adeguare la politica della Commissione centrale quadri. Rapporto D'Onofrio*, 31 dicembre 1948, cit. Cfr. M. Dondi, *L'esercizio del comunismo*, cit., pp. 77-80.

<sup>39</sup> Come ha scritto Debora Migliucci, una simile differenziazione è «sintomatica dell'approccio separato, e spesso ghetizzante, che le questioni femminili avevano all'interno del partito comunista dove l'emancipazione della donna era appunto “questione di donne” più che un problema di rapporti tra i due sessi», D. Migliucci, *La politica come vita*, cit., p. 81.

<sup>40</sup> Cfr. S. Bellassai, *La morale comunista*, cit., p. 222. Lo stesso modello del «nuovo tipo di donna», della «donna comunista», segue una rappresentazione ambivalente: da un lato viene promossa l'emancipazione femminile dai tradizionali vincoli di soggezione culturale e familiare, dall'altro si segue una consueta raffigurazione di donna-madre e donna-moglie. Così afferma D'Onofrio nel '56: «durante questi anni un nuovo tipo di donne si è rivelato nel movimento popolare. Il tipo spigliato, serio e cosciente della donna comunista capace di lottare alla testa delle masse femminili per la emancipazione della donna. Essa ha imparato a leggere, a osservare, a porre domande e a discutere della vita sociale e politica; ha imparato a crearsi una famiglia di nuovo tipo grazie all'aiuto e alla comprensione del suo compagno comunista», FIG, APC, Sezione Quadri e Scuole, mf 442, 1956, *La politica dei quadri e le elezioni amministrative*, cit., p. 1411.

<sup>41</sup> *Ibid.*, pp. 223-224.

gravemente ammalata di blenorragia, una isterica ed una perché non voleva star lontana dalla famiglia». <sup>42</sup> Inoltre, non immediatamente i dirigenti comunisti comprendono l'importanza di affidare la didattica e l'organizzazione della vita collettiva delle allieve anche a insegnanti donne: soltanto nel '50, con l'affidamento dell'Istituto "Anita Garibaldi" alla direzione di Pina Re, giungerà a compimento una simile impostazione. Del resto, due anni prima, Robotti si era reso conto che il raggiunto «affiatamento del collettivo» tra le allieve della Scuola femminile era da ricondurre «al buon esito dell'esperimento adottato di avere una compagna (la Bucci) incaricata di questo lavoro presso le allieve. Il suo lavoro – prosegue Robotti – è stato veramente ottimo ed è riuscita ad ottenere risultati che un insegnante (uomo) non avrebbe certamente raggiunti». <sup>43</sup>

Un'ulteriore contraddizione nella separazione dei due percorsi formativi (maschile e femminile) è riscontrabile nei contenuti della didattica: in tutti i corsi (quelli "misti", quelli maschili o quelli femminili), infatti, i programmi di studio e i metodi utilizzati non differiscono sostanzialmente tra loro. Non si comprendono, dunque, le motivazioni alla base della separazione di genere operata nelle scuole, se non per motivi prettamente moralistici e pregiudiziali. Gli stessi problemi della politica femminile del Pci sono materia di studio in tutte le scuole centrali, benché nei corsi per le donne comuniste rappresentino l'ossatura fondamentale su cui si sviluppa la didattica. L'unico aspetto che sembra differenziare la formazione femminile da quella generale delle scuole centrali, è l'attenzione verso questioni denominate di «igiene femminile», che comprendono argomenti di fisiologia elementare e di educazione sessuale. Così si legge in un rapporto:

sono necessarie conferenze di igiene generale e femminile. Le donne devono scontare una eredità di ignoranza e di avvilito che crea gravi pericoli nella vita delle nostre compagne ed espone il P. a perdite di preziose energie create faticosamente dalla lotta e dallo studio. Bisogna introdurre il criterio marxista che a nulla vale la cultura se non si applica nella vita e una educazione materialista esige di comprendere e dominare i fenomeni del proprio organismo. <sup>44</sup>

Gli insegnanti sembrano dare molta considerazione a simili conferenze di «medicina femminile», come dimostrano i frequenti richiami nelle relazioni e nei rapporti didattici.

---

<sup>42</sup> FIG, APC, Fondo Mosca, mf 292, Pacco 34 II, 145, *Relazione sulla chiusura dei corsi*, 26 aprile 1948, cit.

<sup>43</sup> FIG, APC, Fondo Mosca, mf 292, 471, Pacco 34 II, *Relazione sulla chiusura dei corsi*, 26 aprile 1948, cit. Cfr. T. Noce, *Nella città degli uomini*, cit., pp. 172-173.

<sup>44</sup> FIG, APC, Fondo Mosca, mf 350, 678, Pacco 44 I, *Rapporto sul corso della Scuola centrale femminile di Reggio Emilia*, senza data e senza firma.

L'insegnamento «si è dimostrato opportuno ed utile», scrive, ad esempio, Paolo Robotti nel 1948,

però l'insegnante ha seguito un metodo poco tattico: è entrata subito nel vivo e concreto delle questioni che trattava, senza una introduzione preparatoria. Di conseguenza si è avuto che: alcune allieve hanno fatto dell'ironia ed altre si sono addirittura spaventate (le più giovani) mentre la maggioranza ha seguito attentamente.<sup>45</sup>

La differenziazione di genere nei percorsi curriculari, dunque, cammina su un terreno carico di contraddizioni. La stessa attivazione della Scuola femminile non sembra risolvere il problema della discrepanza di genere nella partecipazione alla vita di partito. Anzi, per la sua vocazione (indirizzata a formare le dirigenti delle commissioni femminili), la scuola sembra ulteriormente perpetuare le differenze interne.

Dopo la crisi del '56, con la chiusura definitiva dell'Istituto "Anita Garibaldi", la nuova Sezione scuole di partito si orienta verso la promozione di sempre maggiori "corsi misti", accanto all'elaborazione di nuovi corsi femminili ospitati dall'Istituto "Marabini".<sup>46</sup> Pur tra contrasti, diffidenze moralistiche e di ordine disciplinare (per la quale si rinvia al capitolo precedente) sull'opportunità di ospitare fianco a fianco allievi e allieve per lunghi periodi di tempo, nei primi anni '60 viene definitivamente superata la diversificazione della formazione nazionale delle militanti da quella generale di partito: scomparirà ogni riferimento, allora, ai "corsi misti", poiché ogni corso nazionale sarà indifferenziatamente destinato a donne e uomini.

La presenza delle allieve, ad ogni modo, rimane fortemente sottodimensionata. Il corso nazionale di tre mesi del '64 alla scuola bolognese, ad esempio, è frequentato da 3 donne e 24 uomini.<sup>47</sup> Nel primo semestre del '66, il corso nazionale di 6 mesi all'Istituto di studi comunisti vede la presenza di una sola donna a fronte di 18 uomini.<sup>48</sup> Ma anche negli anni '70 la situazione non mostra grandi miglioramenti: dal 1975 al '78, a Frattocchie studiano 858 donne e 2.653 uomini.<sup>49</sup>

---

<sup>45</sup> FIG, APC, Fondo Mosca, mf 292, 471, Pacco 34 II, *Relazione sulla chiusura dei corsi*, 26 aprile 1948, cit.

<sup>46</sup> Così afferma Natta nell'aprile '57: «non è giusta scuola femminile: corsi misti all'Isc; corsi femm.li alla scuola di Bologna», FIGER, ALA, Appunti tematici, 5.1, b. 223, *Corpo insegnanti. Appunti manoscritti di Luigi Arbizzani*. 30.IV.57, b. 9.

<sup>47</sup> FIGER, APCBO, AIM, b. 2.10, f. 1, *Corso nazionale 1964. Elenco allievi*.

<sup>48</sup> ISRECPV, APCPV, Scuola di Partito, b. 1, f. 8, *Istituto di studi comunisti 1963-1969. Attività dell'Istituto di Studi Comunisti, dal 21 febbraio 1966 al 30 agosto 1966*.

<sup>49</sup> *Dati complessivi dei partecipanti ai corsi e seminari nel periodo 1975-1978 presso gli istituti di studi comunisti*, in *Formazione scuola di partito di partito insegnamento. Atti del VI convegno nazionale della sezione centrale scuole di partito*, cit., p. 55.

### 3.1.3 Le politiche di selezione dopo il '56

La lunga crisi organizzativa che investe le scuole di partito nel decennio successivo agli eventi del '56 si riflette ampiamente anche nelle politiche di selezione degli allievi. Del resto, dopo la svolta dell'VIII congresso, la prassi burocratica e verticistica con cui la Sezione di lavoro guidata da D'Onofrio ha condotto l'intera politica dei quadri è messa sotto accusa. Anche la raccolta capillare delle autobiografie e delle note caratteristiche per la selezione degli allievi viene gradualmente superata e sostituita da una semplice segnalazione da parte delle federazioni interessate a inviare propri militanti alle scuole.

I primi segnali di apertura, per la verità, possono essere riscontrati già nel '54-55, quando la progettazione e l'apertura del rinnovato Istituto di studi comunisti a Frattocchie spinge i formatori comunisti alla formulazione, spesso spregiudicata, di inediti programmi, metodi sperimentali di insegnamento, nuovi approcci alla scelta degli allievi. È del '54, ad esempio, un progetto di mitigata apertura all'esterno dell'Istituto volto alla creazione di un annuale «corso di studi marxisti [...] aperto a tutti i cittadini italiani». Una bozza del bando di concorso prevede, così, che possano far domanda di partecipazione tutti gli iscritti al Pci, al Psi, alla Cgil, alla Lega delle cooperative e alle organizzazioni collaterali del Pci, nonché i «cittadini di sicura fede democratica interessati allo studio del marxismo» presentati da almeno due iscritti alle succitate organizzazioni.<sup>50</sup> Il progetto, ambiziosamente orientato a fare dell'Istituto centrale del Pci un centro nazionale di studi marxisti, non avrà mai corso. È tuttavia significativo di un ripensamento dei vecchi metodi di selezione, le cui idee di apertura all'esterno, peraltro, ritorneranno in più occasioni anche alla fine degli anni '50, quando i dirigenti del Pci cercheranno affannosamente di dare nuovo impulso alla formazione comunista.<sup>51</sup> Anche in questi casi, tuttavia, saranno idee e progetti che non riusciranno mai ad affermarsi compiutamente.

Dopo il '56, del resto, nelle federazioni locali del Pci sembra prevalere un certo scoramento verso i trionfalistici programmi di educazione capillare dei militanti promossi negli anni precedenti. Non di rado, le organizzazioni territoriali passano rapidamente dalla critica ai vecchi metodi di controllo e di selezione dei quadri alla sfiducia e al

---

<sup>50</sup> FIG, AD, b. 3663, f. 196, *Progetto per bando di concorso*.

<sup>51</sup> Nel 1958, ad esempio, Alessandro Natta suggerisce «un più diretto e non burocratico intervento della Sezione Organizzazione e della Sezione Scuole» facendo «ricorso ad una forma più aperta, più impegnativa di reclutamento pubblicando il programma dei corsi fondamentali dell'Istituto ed operando le scelte attraverso una sorta di concorso, eventualmente su scala regionale», FIG, APC, Sezione Scuole di partito, mf 453, 1958, rapporto di Natta del 27 giugno 1958.

disimpegno verso l'intero sistema di formazione politica. Da parte dei dirigenti nazionali, così, le invocazioni a un reclutamento sulla base di una coerente politica locale di quadri appaiono in totale continuità con i criteri elaborati nel dopoguerra: la scelta degli allievi, afferma dunque Scoccimarro nel '58, deve ricadere su «giovani attivisti formati nella attività pratica di partito», che abbiano possibilmente «diretto o partecipato alla direzione di azioni di massa».<sup>52</sup> Tuttavia, le problematiche connesse alla composizione sociale dei collettivi scolastici e al grado di esperienza degli allievi appaiono ulteriormente amplificate rispetto agli anni '50.

Con sempre maggiore frequenza, infatti, gli insegnanti si vedono costretti a inviare alle federazioni opportune raccomandazioni per «una più oculata scelta nel caso di giovani che si propongono o si inviano alle Scuole di Partito».<sup>53</sup> Le organizzazioni territoriali appaiono ancor meno propense del passato a promuovere un'accorta politica di formazione degli attivisti meritevoli, preferendo inviare alle scuole, perlopiù, studenti neoiscritti al partito, ancora privi di esperienza, anziché quadri già impegnati in compiti di direzione politica. Nei casi più estremi gli insegnanti si ritrovano a elaborare corsi formativi per allievi che dichiarano di non aver alcuna familiarità con la lettura quotidiana dell'*Unità* e per cui le uniche pubblicazioni consultate periodicamente sarebbero *Sorrisi e canzoni* o i giornali sportivi.<sup>54</sup>

I problemi maggiori si riscontrano nella scuola bolognese, la cui vocazione educativa è di per sé rivolta ai quadri meno qualificati e ai dirigenti di sezione. Nel '67, ad esempio, Sergio Spiga scrive che il corso nazionale da lui diretto a Bologna

ha subito presentato problemi assai frequenti nei corsi formativi ai quali partecipano compagni con esperienze e preparazione diverse e cioè difficoltà nei dibattiti, tendenza a condurre i rapporti tra compagni in modo familiaristico e cameratesco, scarso senso politico di fronte alla vita e al programma della scuola, concezione errata della scuola di partito [...].

---

<sup>52</sup> ISEC, PCMI, b.109, f. 9, *Commissione centrale di controllo. Riunione plenaria del 5/6 novembre 1958*, p. 2.

<sup>53</sup> FIGER, APCBO, AIM, b. 2.7, f. 9, *3° corso nazionale per dirigenti di sezione, 1961. Lettera di Ennio Villone alla segreteria della federazione di Reggio Calabria*, 31 maggio 1961.

<sup>54</sup> *Ibid.*, schede personali degli allievi. Gli insegnanti bolognesi giungono ad affermare, nel 1959, che «Troppi compagni assolutamente privi di esperienza di lavoro sono stati inviati alla Scuola per riempitivo», FIG, APC, Sezione Scuole di partito, mf 459, 1959, documento di Ennio Villone, del 3 agosto 1959, p. 2647. Un documento del 1960 esamina proprio il «grosso problema» di una scelta degli allievi spesso «affrettata o puramente occasionale»: i dirigenti del Pci rimarcano che «ai corsi debbano partecipare soprattutto dei giovani compagni, adeguatamente scelti e preparati» raccomandando alle federazioni che facciano anche «maggiore conto delle valutazioni della Scuola sui singoli compagni», FIG, Archivio Enrico Berlinguer (d'ora in avanti AB), b. 45, f. 9, *Brevi note sull'attività educativa svolta nel periodo dall'VIII Congresso al 31/12/1960*.

L'insegnante riconduce questi problemi al mancato bagaglio di esperienza politica da parte degli allievi: molti di essi, scrive, «hanno bisogno di fare esperienza politica di base, sostenuta da compagni più esperti che ne seguano il lavoro e che li aiutino nel loro sviluppo».<sup>55</sup>

Se si osservano i pur frammentari dati sul reclutamento riferibili agli anni '60 emerge chiaramente come la composizione generazionale degli allievi si mantenga esattamente sulle classi più giovani di età, entrate da poco nel partito.<sup>56</sup> Il dato più rilevante riguarda la scolarizzazione degli allievi: alla metà degli anni '60 le scuole di partito non sono più frequentate da attivisti poco scolarizzati – o addirittura semi-analfabeti, come nel dopoguerra – ma da militanti con livelli di istruzione sempre maggiori, già alfabetizzati e istruiti al di fuori dei canali di partito. La stessa educazione politica, per i giovani militanti, non è più integralmente inserita nelle strutture del Pci, ma segue, spesso, percorsi autonomi e indipendenti. Lo sviluppo dell'istruzione di massa in Italia, dunque, è un aspetto che influisce direttamente anche nella selezione degli allievi comunisti e che si ripercuote ampiamente nella didattica. Questa tendenza prosegue anche dopo il '68 e durante gli anni '70, quando l'istruzione comunista conosce una nuova fase di impetuoso sviluppo. Tra il 1975 e il '78, gli allievi delle scuole residenziali sono per la maggior parte militanti approdati al Pci dopo il '68, con meno di 30 anni, in gran parte diplomati nelle scuole superiori, studenti universitari o laureati. Anche la composizione sociale degli allievi muta gradualmente, con una diminuzione degli operai e un incremento di studenti (con meno di 25 anni) e insegnanti.<sup>57</sup>

Nel corso degli anni '70 è proprio il problema del mutamento nella composizione sociale degli allievi a preoccupare maggiormente i dirigenti comunisti, poiché questo fenomeno si riflette direttamente nell'assetto dei gruppi dirigenti. Sono problemi, questi, «che concernono aspetti importanti della stessa natura del partito», afferma Gastone

---

<sup>55</sup> FIGER, APCBO, AIM, b. 2.12, f. 2, *Corso nazionale di due mesi per giovani quadri. Rapporto di Sergio Spiga*, cit.

<sup>56</sup> Cfr. FIG, APC, Sezione Lavoro ideologico, mf 531, *Attività svolta dal 14 febbraio al 20 luglio 1966*, cit. pp. 415-419.

<sup>57</sup> *Dati biografici riguardanti le partecipazioni, dal '75 al '78, negli istituti residenziali*, cit., p. 60. Il tema di una primaria formazione culturale dei militanti attuata nella scuola pubblica, non è trascurato dagli insegnanti comunisti ed emerge, talvolta, nelle discussioni sui metodi e sui programmi delle scuole del Pci: «Siamo coscienti [...] che la scuola pubblica – pur nella sua inadeguatezza – con l'aver comunque allargato il carattere di massa è presente, anche col suo taglio dispersivo e culturalmente improvvisato, nella formazione di grande parte dei giovani compagni», afferma l'istruttore Armando Cipriani nel '73, «In questo senso abbiamo a confronto l'unitarietà di una linea politica ed educativa che ha il suo centro nella vita del Paese e nella volontà di trasformarlo e una cultura di massa derivata da una scuola che non ha saputo fare, come sarebbe stato necessario, della Costituzione italiana il suo riferimento ideale e l'avvio di un processo di unità culturale», ISEC, PCMI, b. 111, f. 13, *III Convegno nazionale sulle scuole di Partito (Roma 15-17 novembre 1973)*, *Interventi, Armando Cipriani*, pp. 15-16.



Gensini nel '78.<sup>58</sup> Infatti, benché la base di massa del Pci mantenga una solida presenza operaia, l'apparato dirigente locale è sempre di più affidato a diverse componenti sociali e, in misura crescente, a studenti o a giovani neolaureati.<sup>59</sup>

Già negli anni precedenti il partito si era interrogato sulla sempre minor presenza di quadri operai e contadini a fronte di un incremento di studenti e intellettuali. In un articolo su *Rinascita* Giovanni Berlinguer aveva così osservato criticamente che dopo il '68 il Pci si era principalmente dedicato ad attività amministrative e propagandistico-elettorali, lasciando emergere le «qualità propagandistiche, verbali, mediatrici tipiche degli intellettuali» e trascurando il nodo della partecipazione operaia al governo del paese e del partito.<sup>60</sup>

I criteri con cui erano stati selezionati i quadri delle precedenti generazioni (disciplina, attaccamento al partito, spirito di sacrificio, partecipazione alle grandi lotte di massa) sono ormai divenuti parametri accessori di fronte all'ingresso nei gruppi dirigenti di nuovi militanti provenienti dalle esperienze dei movimenti studenteschi: «uno studente sa fare un intervento e costa meno», afferma polemicamente Luciano Gruppi nel 1980.<sup>61</sup> Alla metà degli anni '70, del resto, al momento dell'accesso nelle regioni, nelle provincie, nei comuni di un numero crescente di amministratori comunisti, la generazione dei quadri ormai entrati in quegli stessi enti pubblici è in gran parte sostituita – nella direzione delle organizzazioni locali di partito – dalle nuove generazioni, più istruite di quelle precedenti ma prive di un solido retroterra di lotta di massa o di esperienze lavorative.<sup>62</sup>

È anche in seguito a simili preoccupazioni che le scuole di partito decidono di investire ampiamente nella formazione operaia, promuovendo specifici “corsi lunghi”

---

<sup>58</sup> G. Gensini, *L'attività della scuola di partito nella politica di formazione dei quadri e i problemi dell'insegnamento*, in *Formazione scuola di partito insegnamento*, cit., p. 3.

<sup>59</sup> C. Ghini, *Gli iscritti al partito e alla Fgci*, cit., p. 287. Cfr. C. Sebastiani, *From Professional Revolutionaries to Party Functionaries*, cit.

<sup>60</sup> G. Berlinguer, *Perché meno quadri operai e contadini?*, in «Rinascita», n. 23, 10 giugno 1977.

<sup>61</sup> F. Ibba, *Come nasce oggi un dirigente comunista?*, in «l'Unità», 19 aprile 1980.

<sup>62</sup> Si vedano, in proposito, le riflessioni di Gensini sui rapporti generazionali tra i quadri di partito. «Non facile è il rapporto fra generazioni», afferma nel dicembre '77, «non pochi i casi in cui ai quadri meno giovani o “anziani” vengono riservati compiti nella pubblica amministrazione, incarichi settoriali, di gestione e così via. C'è davvero oggi il problema della saldatura tra le diverse generazioni del partito e dei suoi quadri, come problema non solo pratico, ma culturale, ideale, politico», G. Gensini, *Problemi della formazione dei quadri nella attuale fase di sviluppo del partito*, cit., p. 16. Per uno studio sui rapporti generazionali nel Pci si veda S. Hellman, *Generational Differences in the Bureaucratic Elite of Italian Communist Party Provincial Federations*, in «Canadian Journal of Political Science», n. 1, marzo 1975; id., *Italian Communism in Transition*, cit., pp. 167-184; sull'apporto della “generazione del '68”, si veda M. Barbagli, P. Corbetta, *Partito e movimento: aspetti e rinnovamento del Pci*, cit. Cfr. inoltre F. Lanchester, *La dirigenza di partito: il caso del Pci*, in «Il Politico», n. 4, dicembre 1976; C. Sebastiani, *From Professional Revolutionaries to Party Functionaries*, cit.

negli istituti comunisti e sviluppando una didattica essenzialmente incentrata sui problemi operai nella scuola interregionale del Nord, l'Istituto "E. Curiel".<sup>63</sup>

Malgrado le difficoltà organizzative e lo scollamento culturale tra le giovani generazioni di militanti e il tradizionale *cursus honorum* per i quadri di partito, insegnanti e dirigenti comunisti non abbandonano una politica di reclutamento degli allievi tendente a formare collettivi quanto più rappresentativi delle componenti sociali e territoriali del Pci. Soprattutto alla fine degli anni '70 riaffiora un approccio essenzialmente pedagogico al tema del reclutamento degli allievi: garantire la centralità operaia nella selezione degli apparati dirigenti significa, infatti, proporre uno specifico progetto di governo della società e offrire una visione della realtà incentrata sulle classi lavoratrici e sulle lotte di massa. Come scrive Alessandro Lucarini, vice direttore dell'Istituto "M. Alicata" di Albinea nel 1978, il Pci «non ha da essere eclettica ammucciata di collocazioni». Per questo, la classe operaia «ha un ruolo egemonico da affermare anche all'interno del partito» in quanto «classe generale» e, dunque, in grado di superare ogni «angusta dimensione operaistica» o le «ricorrenti tentazioni corporativistiche». La struttura scolastica di partito, dunque, deve essere «funzionale all'affermarsi di una presenza dirigente della classe operaia». <sup>64</sup>

È singolare, tuttavia, che la pur vigorosa proposta del «lancio di una nuova leva di quadri che vengano dalle attività produttive, di quadri operai in primo luogo»,<sup>65</sup> giunga a compimento nella fase in cui il sistema formativo di partito si appresta al suo rapido esaurimento e smantellamento. Con l'eclissamento delle scuole scompare ogni residuo sistema di selezione dei quadri attuato attraverso un'esperienza educativa e di confronto collettivo. La stessa insistenza sul ruolo egemonico della classe operaia può apparire anacronistica se confrontata con la fase di riflusso, di "ritorno al privato", di declino della fabbrica e della centralità operaia sempre più evidenti nella seconda metà del decennio.<sup>66</sup> È anche questo un aspetto delle difficoltà del Pci nell'interpretazione delle trasformazioni sociali e culturali del Paese. Il partito sembra quasi aggrapparsi ad antiche certezze, che stanno già scolorendo, richiudendosi su politiche identitarie ormai lontane dai processi di mutamento della società italiana.

---

<sup>63</sup> Cfr. *Note conclusive del VI convegno nazionale delle scuole di partito*, in *Formazione scuola di partito insegnamento*, cit.

<sup>64</sup> PAR, AISC, b. 2, f. 5, *Bozza di articolo di Alessandro Lucarini*, Albinea, 29 maggio 1978.

<sup>65</sup> F. Ibba, *Come nasce oggi un dirigente comunista?*, cit.

<sup>66</sup> Cfr. G. Crainz, *Il paese mancato*, cit., pp. 562-565. Sul tramonto della centralità operaia cfr. V. Vidotto, *La nuova società*, in G. Sabbatucci, V. Vidotto (a cura di), *Storia d'Italia*, vol. 6, *L'Italia contemporanea. Dal 1963 a oggi*, Roma-Bari, Laterza, 1999, pp. 73-74. Si veda anche l'indagine di P. Sylos Labini, *Saggio sulle classi sociali*, Roma-Bari, Laterza, 1974, che aveva osservato una tendenza alla terziarizzazione dell'economia italiana; cfr. id., *Le classi sociali negli anni '80*, Roma-Bari, Laterza, 1986. Sul "ritorno al privato" non mancano le riflessioni all'interno dello stesso Pci, si veda F. Papi, *Quel ponte tra il privato e il politico*, in «l'Unità», 30 dicembre 1978; M. Spinella, *Le due strade del "privato"*, in «l'Unità», 31 dicembre 1978.

## 3.2 La didattica del collettivo

### 3.2.1 *Formare il carattere, plasmare il dirigente*

In tutto il periodo in cui le scuole di partito esercitano la loro azione educativa i metodi pedagogici e i principi della didattica sono aspetti costantemente esaminati, valutati, dibattuti da insegnanti e formatori comunisti. Sovente, anche gli allievi sono invitati a formulare giudizi sulla didattica e a partecipare all'aggiornamento dei metodi di insegnamento o alle norme di vita collettiva. È lungo la dicotomia individuale-collettivo che si sviluppa ed evolve la pedagogia comunista. Così, nel suo svolgimento, la vicenda delle scuole di partito conosce fasi in cui l'accento è posto maggiormente sul momento collettivo e altre in cui è l'aspetto individuale a essere acuito. Tuttavia, sono i principi pedagogici impostati nell'immediato dopoguerra, fondati su un regime di vita strettamente collettivo, a costituire le basi fondamentali per la didattica delle scuole di partito.

Quando nel '45 il Pci ha la possibilità di aprire la prima scuola residenziale, l'impianto pedagogico e il regime di vita interno è pressoché mutuato, come già messo in evidenza, dalle esperienze delle scuole del Comintern, da cui proviene gran parte del personale docente. Fiamma Lussana ha osservato che le scuole sovietiche sono «un mondo a sé, come la fabbrica»; esse rappresentano «un microcosmo di vita collettiva» o «un'officina altamente specializzata in cui, invece di pezzi meccanici o cuscinetti a sfera si producono quadri ideologici». <sup>67</sup> Così anche le scuole del Pci risentono ampiamente di quel clima, dominato da una disciplina collettiva e dall'esigenza di un forte spirito di sacrificio da parte di ogni allievo. È ipotizzabile che anche l'organizzazione della didattica, con la successione di ore di lezione, studio di gruppo, studio individuale, ripetizioni collettive, esperienze di lavoro pratico, derivi dalle metodologie adottate dalle scuole sovietiche. Del resto, nei documenti sulle prime scuole del Pci, non infrequenti sono i paragoni con le esperienze della «Scuola di Mosca». <sup>68</sup>

Benché l'elaborazione dei metodi didattici non sembri mai includere riferimenti a specifiche teorie pedagogiche, è singolare il parallelismo tra l'organizzazione interna delle scuole del Pci e il pensiero del pedagogista sovietico Anton Semenovyc̆

---

<sup>67</sup> F. Lussana, *A scuola di comunismo*, cit., p. 1025.

<sup>68</sup> FIG, APC, Fondo Mosca, mf 350, 678, Pacco 44 I, 37, *Riunione degli insegnanti della Scuola centrale dei quadri*, 5 settembre 1945.

Makarenko.<sup>69</sup> Del resto, Makarenko compare, non meno di Gramsci, tra i riferimenti culturali a cui fa cenno Mario Spinella in un articolo del '52 sullo sviluppo delle scuole di partito.<sup>70</sup> Ma anche Lucio Lombardo Radice, collaboratore delle scuole nell'immediato dopoguerra, appare ampiamente influenzato dalle teorie del pedagogista sovietico. Lombardo Radice è il principale divulgatore, all'interno del Pci, della «pedagogia del collettivo» di Makarenko, e curatore, nelle edizioni in lingua italiana, delle sue opere principali.<sup>71</sup> In un testo del '51, la descrizione del pensiero e della pratica dell'educatore sovietico sembra ricalcare esattamente il modello educativo applicato nelle scuole del Pci: «al centro dell'esperienza e del pensiero pedagogico di Makarenko» scrive Lombardo Radice, «è il *collettivo*», il quale «non è un aggregato di persone, ma è un organismo sociale complesso [...]. Il singolo viene educato con il collettivo e attraverso il collettivo» poiché la «costruzione della nuova società socialista» non dev'essere basata «sull'uomo-individualista, ma sull'uomo collettivista».<sup>72</sup>

Proprio il primato del collettivo è il parametro basilare che orienta l'intera didattica comunista. Gli eccessi di individualismo, di isolamento di singoli allievi o gruppi di allievi, così, sono duramente criticati e biasimati dagli insegnanti, i quali antepongono sempre la comunità, l'insieme degli allievi, alle loro distinte individualità.<sup>73</sup> Queste stesse individualità, tuttavia, non sono trascurate dalla pedagogia comunista: all'opposto, è l'individualità dell'allievo che deve essere perfezionata e corretta attraverso la vita collegiale. La sua crescita individuale è giudicata in funzione della sua capacità di

---

<sup>69</sup> Sulla pedagogia di Makarenko cfr. V. Orsomarso, *La didattica del collettivo e il Poema pedagogico*, in «Studi sulla formazione», n. 1, 2010; F.C. Floris, *La pedagogia familiare nell'opera di Anton Semionovič Makarenko*, Roma, Aracne, 2005; V. Sarracino (a cura di), *Il poema pedagogico di Anton Semionovič Makarenko. L'educazione per una società futura*, Napoli, Liguori, 2001.

<sup>70</sup> M. Spinella, *Scuole e corsi di partito: sviluppo e prospettive*, cit. Scrive Spinella: «Bisognava che in modo più completo e consapevole gli insegnanti si rendessero conto della giustezza della impostazione pedagogica, che Gramsci fa sua, “secondo cui il rapporto tra maestro e scolaro è sempre un rapporto attivo, di relazioni reciproche e pertanto ogni maestro è sempre scolaro e ogni scolaro è sempre maestro” [...]; impostazione, del resto, mirabilmente esemplificata non solo nella pratica pedagogica di quel grande educatore che è stato Makarenko, ma nella vita stessa del partito».

<sup>71</sup> Cfr. L. Lombardo Radice, *Anton Semionovic Makarenko*, in Associazione Italia-Urss (a cura di), *Scuola e pedagogia nell'Urss. Atti del convegno di studi sulla scuola e la pedagogia sovietica. Siena 8-9 dicembre 1951*, s.n., s.l., s.d. Accanto a Lombardo Radice, anche Dina Bertoni Jovine è particolarmente attiva nella divulgazione delle opere di Makarenko, cfr. D. Bertoni Jovine, *La pedagogia di Makarenko*, in «Belfagor», f. 4, 1955. Sull'opera dei due pedagogisti italiani cfr. A. Criscenti Grassi, *Educare alla democrazia. Pedagogia e politica in Lucio Lombardo Radice e Dina Bertoni Jovine*, Catania, Bonanno, 2005. Si consideri che Lombardo Radice e Bertoni Jovine, assieme a Spinella, sono tra i principali animatori della rivista *Riforma della scuola* dedicata alla scuola pubblica e alla cultura pedagogica in Italia.

<sup>72</sup> L. Lombardo Radice, *Anton Semionovic Makarenko*, cit. pp. 51-55.

<sup>73</sup> Sul «paradigma supremo del collettivo» nelle scuole del dopoguerra si veda S. Bellassai, *La morale comunista*, cit., p. 77. La funzione del collettivo deve essere quella di favorire «un forte spirito di partito», si legge su un documento del '45. Attraverso il collettivo, dunque, devono essere poste le basi per «vincere e superare lo spirito individualista», FIG, APC, Fondo Mosca, mf 350, 678, Pacco 44 I, 30, *Scuola centrale 21-7-1945*. A questo proposito Bellassai ha efficacemente parlato anche di un «processo di dimissione dall'individualità», *La morale comunista*, cit., p. 78.

destrutturarsi e pensare, operare, vivere collettivamente. Come nella pedagogia di Makarenko, infatti, anche l'obiettivo dei dirigenti del Pci è promuovere un vero e proprio mutamento antropologico, oltre che politico e culturale, volto alla formazione dell'«uomo nuovo», dell'uomo collettivista. Nel dicembre '45, in conclusione di un corso di quattro mesi alla scuola di Milano, Paolo Silvati (pseudonimo di Antonio Roasio) sintetizza così, agli allievi, il significato e gli obiettivi di un regime di vita strettamente comunitario: «bisognerà eliminare quel senso di individualismo, che l'educazione fascista ci ha dato. Siete cresciuti in epoca fascista e non avete vissuto la vita collettiva e non avevate il sentimento collettivo». Tuttavia, prosegue Roasio, dopo quattro mesi di vita collegiale, «da scuola vi ha fatto capire [...] che voi siete più attaccati al partito; avete compreso che cosa significhi il Partito e l'attaccamento al Partito, dando tutto voi stessi per il Partito [...], sapete che al di sopra di voi c'è il Partito».<sup>74</sup> Vivere e percepirsi collettivamente significa proprio, nel linguaggio degli insegnanti comunisti, vivere «per il Partito», prefigurando la futura società collettivista.

La scuola, dunque, deve favorire un processo di identificazione del singolo nell'organismo collettivo, nella comunità partitica. Soprattutto, osserva Spinella, la scuola deve tendere «a rafforzare il carattere, a suscitare una maggiore combattività, a mettere in grado gli allievi di assolvere con sviluppate capacità il loro quotidiano lavoro di dirigenti».<sup>75</sup> È proprio sul carattere del quadro, forgiato e perfezionato nella vita collettiva, che si sofferma, fino alla metà degli anni '50, la pedagogia delle scuole di partito. Come afferma Togliatti, infatti, «nella scuola noi risolviamo anche dei problemi di formazione del carattere dei nostri compagni, di formazione della tempra dei nostri dirigenti».<sup>76</sup>

Sono affermazioni, queste, che lasciano trasparire una forte carica utopistica verso la funzione dell'educazione comunista e verso le sue reali possibilità di trasformazione antropologica. Il modello di militanza totalitaria si interseca, così, con un'adesione quasi religiosa alla vita di partito, in cui il militante è invitato non solo a fare propria una specifica morale, ma a impegnarsi per una trasformazione della propria personalità, dopo aver pienamente compreso «limiti» e «difetti» caratteriali: «qui si può conoscere il proprio carattere e i propri difetti», afferma Luciano Gruppi nel '45 alla scuola di Milano.<sup>77</sup>

---

<sup>74</sup> FIG, APC, Fondo Mosca, mf 350, Pacco 44 II, *Verbale della riunione di cellula "Eugenio Curiel" alla presenza dei compagni Silvati, Vaia, Gruppi, Conti ecc.*, Milano, 16 dicembre 1945.

<sup>75</sup> M. Spinella, *La scuola centrale del partito*, cit.

<sup>76</sup> FIGER, APCBO, AIM, b. 1, f. 1, *Discorso di inaugurazione della Scuola di Partito, 16 gennaio 1949*.

<sup>77</sup> FIG, APC, Fondo Mosca, mf 350, Pacco 44 II, *Verbale della riunione di cellula "Eugenio Curiel"*, 16 dicembre 1945, cit.

È con piglio sistematico che, soprattutto negli anni '40 e nei primi anni '50, i dirigenti comunisti provvedono a formulare modelli ideali di quadri dirigenti e a delineare le peculiarità caratteriali di un perfetto attivista. L'interiorizzazione dell'etica del sacrificio, così, deve essere accompagnata al più deciso "attaccamento al partito" e a una rigida disciplina; spirito di vigilanza, di iniziativa, serietà nel lavoro e nella vita privata devono associarsi a una spiccata attitudine critica e autocritica.<sup>78</sup> Il tipo ideale di dirigente, il più delle volte, è modellato sulle figure dei principali leader del comunismo mondiale e nazionale: Lenin, Stalin, Togliatti.<sup>79</sup> Arturo Colombi descrive in questo modo il carattere e lo stile di lavoro che devono possedere i quadri:

Una delle caratteristiche fondamentali del quadro di partito, del dirigente rivoluzionario è lo slancio rivoluzionario. [...] un dirigente del partito della classe operaia deve avere dello slancio, deve avere dell'entusiasmo che è dato dalla fede socialista, dalla fiducia nella classe operaia e nella vittoria del socialismo. Però se a questo slancio non si accompagnano lo spirito pratico [...] lo slancio finisce di esaurirsi in frasi vuote. Stalin è la personificazione dello slancio rivoluzionario. Egli è animato da quella forza invincibile che permette di combattere vittoriosamente ogni ostacolo e di portare a termine ogni lavoro iniziato. [...] La capacità di risolvere i compiti più complicati, di non cedere di fronte a nessuna difficoltà, di portare a compimento i compiti più modesti è una delle caratteristiche del quadro leninista, è una delle caratteristiche che il compagno Stalin possiede al massimo grado.

E ancora: «il continuo e severo controllo della esecuzione dei compiti affidati», «la critica e l'autocritica più spietata», il «dominio» della teoria marxista-leninista.<sup>80</sup>

La cornice prescrittiva, come si è già visto, non trascura i rapporti che devono intercorrere tra l'impegno per il partito e la propria vita privata: «il quadro di partito deve saper mettere in ogni momento l'interesse del partito al di sopra della propria persona, delle parentele e delle amicizie, delle relazioni personali», afferma Colombi in un altro testo. «È evidente», prosegue il dirigente lombardo, «che ognuno di noi può avere dei

---

<sup>78</sup> Cfr. S. Bellasai, *La morale comunista*, cit., p. 80; sulla critica e autocritica cfr. G.C. Marino, *Autoritratto del Pci staliniano*, cit., pp. 95-100.

<sup>79</sup> Così afferma D'Onofrio nel 1951 a una riunione con gli insegnanti delle scuole: «Quale modello prendono i compagni? Non mi starei a preoccupare della sua persona, della sua individualità. Un modello c'è sempre: non c'è nessuna preoccupazione che essi "imitino" troppo Stalin o Lenin», CM, FMS, faldone 2, cartella 18, Attività di partito, *Quaderno senza copertina. Riunione Direttori insegnanti scuole*. Roma, 3 luglio 1951. Si veda, per quanto riguarda il mito di Stalin, M. Degl'Innocenti, *Il mito di Stalin*, cit.

<sup>80</sup> ISRECPV, APCPV, b. 1, f. 2, *Arturo Colombi: Celebrazione del 72° compleanno del compagno Stalin (cellule della Federazione, della Cdl e de «l'Unità» di Milano)*, Milano, 21 dicembre 1951. Per una descrizione del carattere del quadro si veda anche la dispensa in FIGER, ALA, 4.1.3 b. 191, f. 12, *Sulla tempra ideologica del comunista (editoriale del n. 9 di "Kommunist")*: «Al bolscevico sono organicamente propri il coraggio, la abnegazione nella lotta per la felicità del popolo, la preoccupazione di mantenere i più stretti legami con le masse. I lavoratori si ispirano alla sua condotta sia nel lavoro che nella vita politico-sociale e in quella personale».

legami affettivi, di parentela, di amicizia, ma questi legami non devono in nessun modo influire sul nostro atteggiamento collettivo». Anche dal punto di vista morale, il quadro deve elevarsi ed essere da esempio per le masse: «certe licenze che l'operaio e il lavoratore perdona a sé stesso e agli altri lavoratori come lui, non le ammette per il dirigente. Ed è giusto che sia così. Il dirigente comunista deve comportarsi in modo da meritare la stima delle masse». <sup>81</sup>

Nelle scuole è attraverso la vita collegiale che l'allievo deve trasformare sé stesso e riscoprire il senso di un'individualità collettiva, il cui fine ultimo è totalmente inscritto nell'impegno per il partito. Come osserva l'allievo Alieto Cortesi nel 1945, il collettivo della scuola deve «farci apprezzare un "metodo" di lavoro e una "disciplina" della vita»; esso deve «farci diventare uomini socievoli e non buffali», eliminando «l'egocentrismo e l'ipersensibilità ridicola». Per forgiare l'"uomo nuovo", dunque, il collettivo deve divenire «un'organizzazione capace di eliminare le diversità esistenti tra noi, inevitabilmente, e determinate dalle differenti condizioni di ambiente, di base sociale e di cultura». <sup>82</sup> Nelle affermazioni degli allievi il valore formativo della vita collettiva si trasfigura, a volte, in una ben più ampia riscoperta (o rilettura) di sé. «Se osservassimo il carattere delle più importanti delle nostre riunioni», afferma un allievo in una riunione di cellula, «potremmo vedere che ogni volta in noi si produceva una svolta; qui abbiamo imparato ad essere degli uomini», evidentemente sottintendendo che si è pienamente "uomini" soltanto vivendo collettivamente e non, egoisticamente, ognuno per sé. <sup>83</sup>

Il mezzo principale per "formare", collettivamente, il carattere è affidato all'esercizio della critica e dell'autocritica, uno strumento essenziale nella pedagogia comunista del dopoguerra, costantemente esibito dagli insegnanti come criterio generale e risolutivo per tutto il lavoro politico. «Se la critica e l'autocritica costituiscono il

---

<sup>81</sup> ISRECPV, APCPV, b. 2, f. 6, *Rapporto tenuto dal compagno Colombi alla riunione del comitato direttivo della Federazione di Milano (5 settembre 1953)*.

<sup>82</sup> FIG, APC, Fondo Mosca, mf 350, 678, Pacco 44 I, 32, "*Scuola Centrale Quadri Pci settembre 1945. Relazione Cortesi*", cit.

<sup>83</sup> FIG, APC, Fondo Mosca, mf 350, Pacco 44 II, *Verbale della riunione di cellula "Eugenio Curiel"*, 16 dicembre 1945, cit. È proprio la scuola di partito come istituzione socialista *in nuce*, come anticipazione della futura società, dunque, che può permettere il pieno sviluppo delle "personalità", liberandole dai vincoli posti dagli iniqui rapporti di classe. La tematica dello sviluppo della "personalità umana" è particolarmente presente anche nel dibattito teorico tra gli intellettuali marxisti del dopoguerra: cfr. la voce *Personalità* in G. Trevisani, in *Piccola enciclopedia del socialismo e del comunismo*, cit., pp. 449-450; C. Marchesi, *La personalità umana nel comunismo*, in «Rinascita», n. 3, 1945; G. Plekhanov, *Della funzione della personalità nella storia*, Mosca, Edizioni in lingue estere, 1946. Nel suo testo, più volte ristampato dalle edizioni del Pci, Plekhanov osserva: «gli individui, in virtù di determinate particolarità del loro carattere, possono influire sulle sorti della società. Talvolta la loro influenza può essere persino molto importante. Però tanto la possibilità stessa di tale influenza, quanto le sue proporzioni vengono determinate dall'organizzazione della società, dal rapporto delle sue forze. Il carattere dell'individuo è un "fattore" dello sviluppo sociale solamente dove, quando e in quanto lo permettano i rapporti sociali», *ibid.* (edizione 1973, Roma, Editori Riuniti), p. 68.

fondamento di una sana vita di partito, alla scuola esse sono condizioni indispensabili per il successo del corso», scrive Spinella; «solo attraverso di esse, è possibile rompere il ghiaccio iniziale tra gli allievi, eliminare il pericolo del frazionamento del collettivo in gruppetti, esercitare un controllo continuo e reciproco su tutti i componenti del collettivo».<sup>84</sup> L'allievo criticato deve così dimostrare di aver compreso i propri sbagli, di aver imparato dagli errori, riconoscendoli pubblicamente: egli deve impegnarsi per il loro superamento o per la correzione dei propri "difetti", caratteriali non meno che politici. Il successo o il fallimento dell'esercizio della critica e dell'autocritica sono così giudicati in relazione al grado di accettazione dei giudizi espressi dai propri compagni e di adattamento all'opinione collettiva. «Non tutti i quadri e militanti hanno il coraggio politico di esercitare la critica e l'autocritica», afferma, infatti, Colombi. «Vi è chi si offende quando è sottoposto alla critica, non comprendendo che con la critica si vuole aiutarlo a superare i suoi errori. Sovente chi fa la critica manca al dovere di accompagnarla con una onesta autocritica».<sup>85</sup> Del resto, scrive ancora Spinella, «le incomprensioni iniziali, le reazioni sentimentali, sono frequenti in una prima fase del corso [...]. Soltanto quando la critica e l'autocritica cominciano a svilupparsi e a diventare continue e reciproche, il collettivo della scuola riesce a risolvere rapidamente le difficoltà della vita in comune».<sup>86</sup>

I documenti e i testi degli allievi, i verbali delle riunioni dei collettivi, delle cellule e dei gruppi di studio, mostrano ampiamente come l'utilizzo di una simile pratica, sotto la supervisione degli insegnanti, orienti larga parte della vita collegiale. Nelle critiche e autocritiche, peraltro, il confine tra doti politiche e tratti personali ritenuti difetti caratteriali è sempre molto labile. In questo modo, dunque, si esprime un allievo in una pubblica autocritica, stimolato dai giudizi degli insegnanti sul suo rendimento accademico:

So di essere uno dei peggiori della scuola; questo è dovuto alla mia presunzione di cui temo non essere ancora completamente guarito. Dopo l'ultima crisi avvicinandomi di più ai compagni ho potuto riprendermi. Il Giornale Murale ha avuto una grande funzione educativa che non avevo ancora compresa. Son grato a tutti i compagni di quanto hanno fatto; so che non ho andando via tutte le garanzie necessarie, ma i compagni, che mi saranno vicini conoscendomi potranno aiutarmi a correggermi.<sup>87</sup>

---

<sup>84</sup> M. Spinella, *La Scuola Centrale del Partito*, cit.

<sup>85</sup> ISRECPV, APCPV, b. 2, f. 6, *Rapporto tenuto dal compagno Colombi*, cit.

<sup>86</sup> M. Spinella, *La Scuola Centrale del Partito*, cit.

<sup>87</sup> FIG, APC, Fondo Mosca, mf 350, Pacco 44 II, *Verbale della riunione di cellula "Eugenio Curjel"*, 16 dicembre 1945, cit.



Anche nella catalogazione dei difetti da cui rifuggire (di cui i giudizi finali espressi dagli insegnanti su ogni allievo possono offrire un vasto campionario) si alternano errati indirizzi politici o carenze culturali (come permanenze di individualismo e di coscienza piccolo borghese, settarismo, operaismo), difetti morali, disciplinari, errate attitudini caratteriali: timidezza, presunzione, paura di intervenire, scontrosità, irritabilità, bonomia.<sup>88</sup> La permanenza, anche dopo l'esperienza scolastica, di "difetti" nel carattere, dunque, può determinare un parere sull'effettivo utilizzo dell'allievo nel lavoro politico-organizzativo di partito: di un allievo giudicato «timido, chiuso e poco socievole», nonché «poco critico ed autocritico» – sebbene «disciplinato» e dotato di «senso di classe» – gli insegnanti ritengono che il suo ruolo di segretario di Camera del lavoro «non sia il più confacente al suo temperamento». Lo si ritiene «più adatto al lavoro cooperativo», in quanto «non ha dimostrato doti di dirigente».<sup>89</sup> Proprio i giudizi finali, del resto, rappresentano documenti di straordinaria importanza per comprendere i progetti pedagogici del Pci e per indagare su quelli che gli insegnanti considerano pregi o difetti in un quadro in formazione.

Nel dopoguerra i giudizi finali – trasmessi dagli insegnanti alle federazioni che hanno inviato i propri militanti alla scuola – comprendono una dettagliata disamina delle caratteristiche dell'allievo, del suo rendimento accademico, del suo comportamento di fronte alla vita collettiva, della sua attitudine alla critica e all'autocritica. I giudizi devono permettere alla federazione di conoscere meglio, più in profondità il proprio militante, suggerendo possibili impieghi di lavoro o eventuali collocazioni negli apparati dirigenti. Accanto alle autobiografie scritte i giudizi delle scuole vanno a comporre gli schedari degli Uffici quadri locali, favorendo una mappatura capillare di quadri, funzionari, attivisti. Nei primi anni '50, inoltre, il sistema di valutazione delle scuole centrali viene ulteriormente perfezionato prevedendo, accanto al giudizio, un vero e proprio pagellino: ogni pagella segnala i livelli di partenza dell'allievo (in «cultura generale», «esperienza politica», «livello ideologico», «intelligenza») e il rendimento mensile nelle principali materie di studio («economia politica», «fondamenti teorici del marxismo-leninismo», «problemi del partito e della rivoluzione proletaria», «storia del movimento operaio internazionale», «storia del Pci e delle lotte della classe operaia italiana», «politica

---

<sup>88</sup> Così, ad esempio, scrive Colombi a proposito della timidezza e della presunzione: «la timidezza è un difetto che limita le possibilità di sviluppo, il presuntuoso, sempre soddisfatto di se stesso, anche se ha reali doti di intelligenza, trova nella propria autosufficienza un freno alla sua formazione. Bisogna saper vincere la timidezza soprattutto quando si presenta come ingiustificato "complesso di inferiorità"; bisogna superare la presunzione sottoponendo a un serio esame autocritico tutto il proprio operato», A. Colobri, *Nello studio e nella lotta si forma il militante comunista*, in «Quaderno dell'attivista», n. 5, luglio 1948.

<sup>89</sup> FIGER, APCBO, AIM, b. 2.2, f. 5, *XIII corso provinciale 1954. Brevi note caratteristiche sul XIII corso provinciale*.

nazionale del Pci e sua applicazione»). Il pagellino indica anche le eventuali attitudini dell'allievo in determinati campi di lavoro (organizzativo, sindacale, propagandistico, giornalistico), accludendo giudizi più generali sul rendimento nello studio e sul lavoro creativo finale. La scheda si conclude, quindi, con una dettagliata nota politica generale, con le prospettive di sviluppo e con suggerimenti e consigli per il miglioramento culturale e politico dell'allievo.<sup>90</sup>

Nei giudizi finali si concentrano le culture politiche e pedagogiche degli insegnanti comunisti, rappresentazioni e velleità formative, precetti, modelli ideali e modelli negativi, canoni di comportamento, paradigmi caratteriali. In queste peculiari fonti didattiche emerge, in particolare, la propensione a uno scavo psicologico nella personalità degli allievi, offrendone spesso una valutazione sfaccettata, quasi mai perentoria o superficiale. Del resto, come indica D'Onofrio agli insegnanti comunisti, nello studio delle personalità degli allievi occorre «mettere in luce i processi [...] formulare dei dubbi. Non fare generale un particolare. Anche nel peggior compagno vi è del buono».<sup>91</sup> Soprattutto nella segnalazione di aspetti critici o negativi i compilatori dei giudizi scavano in profondità nelle esperienze dell'allievo, ricercando i fattori sociali, economici o culturali che avrebbero marcato una specifica conformazione politica e caratteriale. «Risente molto della precedente formazione piccolo borghese», appunta Spinella sul suo quaderno a proposito di un allievo di Perugia, «punte di individualismo e di autosufficienza [...] Non sempre accetta serenamente la critica per il modo personalistico di interpretarla. Restio nell'autocritica [...] Ha residui ideologici precedenti. Occorre aiutarlo a comprendere meglio il P.[partito]».<sup>92</sup> O ancora, a proposito di un altro allievo: «ha una certa timidezza e quindi parla poco [...]». La timidezza deriva da un certo isolamento passato nel lavoro».<sup>93</sup>

In generale, dunque, gli insegnanti appaiono molto attenti nel contestualizzare le valutazioni finali in relazione alle note biografiche degli allievi, alle loro esperienze di lavoro e ai diversi risultati ottenuti nella vita comunitaria della scuola. Si prenda, ad esempio, il giudizio espresso dalla scuola regionale lombarda su Angelo Cassinera, un giovane segretario di sezione del Varzese, in provincia di Pavia. L'allievo è presentato alla scuola da una lunga nota caratteristica redatta dai dirigenti federali in cui si ricostruisce la sua vita travagliata, le origini famigliari «poverissime», le esperienze del carcere sotto

---

<sup>90</sup> Si vedano, ad esempio, le pagelle degli allievi in ISRECPV, APCPV, *Ufficio quadri. Biografie di compagni. Inchieste*.

<sup>91</sup> CM, FMS, faldone 2, cartella 18, *Attività di partito. Quaderno senza copertina. Appunti di Spinella da Riunione insegnanti. Roma 2/3 gennaio 1949. Intervento di Edoardo D'Onofrio*.

<sup>92</sup> CM, FMS, faldone 2, cartella 21, *Attività di partito. Quaderno Note X° Corso*.

<sup>93</sup> CM, FMS, faldone 2, cartella 13, *Attività di partito. Quaderno Direzione XII Corso, 25/X/51*.

l'occupazione tedesca, la partecipazione «a tutte le azioni più rischiose» nella guerra partigiana in Oltrepò, gli episodi di violenza nell'immediato dopoguerra. «Il Cassinera era uno dei tanti partigiani che stentavano fortemente ad adattarsi alla vita civile», scrivono i dirigenti federali. «Politicamente male orientato, con forti tendenze estremiste, portato più che all'argomentazione a fare ricorso a mezzi violenti», il giovane è inviato alla scuola proprio per offrirgli un'opportunità di miglioramento (con il «rischio di un certo margine di esperimento») ma soprattutto perché «solidamente radicato nel Varzese, zona nella quale è estremamente difficile fare affermare quadri locali».<sup>94</sup> Anche nel giudizio finale della scuola Cassinera è descritto come «assolutamente impreparato dal punto di vista politico ed ideologico, estremista ed individualista» anche se «dotato di spirito di sacrificio e di un forte sentimento di attaccamento al Partito». Sebbene sia un sentimento giudicato «istintivo e non politicizzato», proprio «per questo fondo sano della sua personalità» gli insegnanti rilevano che il giovane ha potuto «resistere alle difficoltà della vita collettiva, ma anche a parteciparvi in modo attivo». È proprio l'ambiente collettivo della scuola, secondo gli insegnanti, ad avere influito sull'educazione politica di Cassinera gettando le basi per il superamento dei suoi «difetti di estremismo e di individualismo», generati, osserva il documento, dai «lunghi anni di isolamento e di inattività politica».<sup>95</sup>

La pietra di volta su cui si regge l'intero impianto valutativo rimane sempre il collettivo. È alla luce del diverso grado di adattamento alla vita collettiva, assieme all'introiezione del metodo della critica e dell'autocritica, che, in ultima istanza, il giudizio può essere formulato. «La vita collettiva della Scuola con la sua azione educatrice ti ha permesso di migliorare sensibilmente la tua capacità di orientamento politico stimolandoti [...] a correggere in te la tendenza a giudicare uomini e problemi troppo superficialmente», scrive Giachetti sul giudizio finale di un allievo pavese. E prosegue: «attraverso un maggiore sforzo autocritico hai attenuato certe inclinazioni e preferenze a presumere; sei diventato più aperto di carattere e più capace di legarti politicamente con i compagni». Sovente i giudizi terminano con consigli utili per un ulteriore miglioramento dell'allievo, sempre coniugando le valutazioni sulle attitudini di lavoro e una propensione allo scavo psicologico nella personalità del militante: «devi essere meno indulgente verso te stesso», insiste Giachetti, «e più pronto a stabilire un legame politicamente più vivo con i compagni attraverso l'uso della critica e dell'autocritica».<sup>96</sup>

---

<sup>94</sup> ISRECPV, APCPV, *Ufficio quadri. Biografie di compagni. Inchieste. Biografia del compagno Cassinera Angelo*, Pavia, 1 ottobre 1953.

<sup>95</sup> *Ibid.*, *Giudizio Angelo Cassinera*, senza data.

<sup>96</sup> *Ibid.*, *Giudizio Giancarlo Prando*, 20 luglio 1951.

Non mancano, certamente, descrizioni enfatiche di un'azione "provvidenziale" del collettivo, in grado di influire in modo determinante sulla correzione di quelli che, per un quadro dirigente, sono considerati difetti caratteriali. «La vita del collettivo ha reso più aperto il tuo carattere», si legge nel giudizio di Pietro Scotti.<sup>97</sup> Oppure, a proposito di un'allieva: «la sua permanenza alla Scuola ha sensibilmente migliorato il suo carattere, all'inizio scontroso e permaloso». Già tre anni prima, tuttavia, in una precedente esperienza scolastica, la stessa allieva aveva ricevuto un giudizio pressoché simile: «la vita collettiva le è stata molto utile per migliorare il suo carattere».<sup>98</sup> Emerge chiaramente, dunque, l'aspetto velleitario, molto spesso inconsistente, di un sistema educativo che pretende di plasmare i tratti psicologici di un individuo attraverso un'esperienza di vita comunitaria. Si tratta di una questione, tuttavia, che verrà gradualmente compresa dai dirigenti del Pci nel corso degli anni '50 e, come si vedrà, definitivamente superata dopo la svolta del '56.

Accanto alla meticolosa definizione delle note caratteriali, non è mai trascurato l'impegno fondamentale delle scuole di partito, volto alla professionalizzazione politica dei quadri. I giudizi, infatti, si soffermano anche sulle capacità tecniche e specialistiche, indispensabili per intraprendere una carriera di dirigente, valutando, soprattutto, le competenze nell'esposizione scritta e orale. «Gli è molto difficile essere sintetico: qualche volta parla a lungo senza dire molte cose, facendo scolorire i punti centrali della questione», si legge nel giudizio di un funzionario della Federbraccianti di Mortara.<sup>99</sup> Saper parlare, discutere e scrivere correttamente, del resto, sono doti necessarie per ogni attivista, attentamente valutate e giudicate con scrupolosità: «esposizione scritta corretta. Esposizione orale chiara e facile, ma con forte tendenza alla prolissità», rileva il giudizio di Giovanna Gusmaroli.<sup>100</sup>

Nel dopoguerra, in definitiva, emerge un profilo ideale, spesso immaginario, di quadro direttivo. Nell'idealizzato rivoluzionario professionale non vi è alcuna separazione tra ambito privato, familiare, e sfera pubblica. Doti politiche, virtù morali, qualità caratteriali si coniugano perfettamente, in una rappresentazione del dirigente ideale fondata sull'etica del sacrificio, della disciplina e sull'identificazione totalizzante con il

---

<sup>97</sup> Ibid., *Giudizio Pietro Scotti* (settembre 1951). In modo ancor più evidente si legge sulla sua "pagella": «Stato iniziale: Carattere serio, chiuso poco socievole, alquanto timido. Difficoltà a legarsi con gli altri compagni. [...] Il suo carattere [...] lo frenava nell'iniziativa politica e critica [...] Alla fine del corso: Ha migliorato notevolmente le sue capacità politiche. È divenuto più socievole; ha superato in parte la sua timidezza. È divenuto più combattivo ed ha sviluppato il senso critico ed autocritico. Ha rafforzato le sue capacità di direzione».

<sup>98</sup> Ibid., *Giudizio Giovanna Gusmaroli* (1 luglio 1949); ibid., 3 maggio 1946.

<sup>99</sup> Ibid., *Giudizio Dario Campeggi* (11 gennaio 1956).

<sup>100</sup> Ibid., *Giudizio Giovanna Gusmaroli* (1 luglio 1949).

partito. Il buon attivista segue un preciso codice morale, un'austera "moralità proletaria" che, come ha efficacemente osservato Sandro Bellassai, si pone l'obiettivo «di recuperare e attualizzare una sorta di genuinità primordiale dei rapporti umani». Nell'"uomo nuovo", rivoluzionario e collettivista, si fondono, infatti, «in una sintesi perfetta passato e futuro»: da una parte un'umanità quasi premoderna, solidale ed egualitaria, incorrotta dalla mercificazione capitalistica, dall'altra l'umanità proiettata nel futuro, l'umanità socialista, razionalista, in grado di trasformare la storia e la natura.<sup>101</sup> Eppure, talvolta, nei giudizi finali espressi sugli allievi si possono scorgere le tracce di una realizzata combinazione di virtù politiche, morali e caratteriali. Così, ad esempio, viene descritto Costante Veneroni dai dirigenti della Scuola "Zdanov":

abbiamo potuto apprezzare il tuo forte attaccamento al Partito, la tua buona coscienza di classe, il tuo elevato spirito di sacrificio, la tua combattività, la tua modestia e la tua buona comprensione della disciplina. Abbiamo pure rilevato in te un carattere serio, fermo, molto laborioso e una sana moralità [...]. Nella vita collettiva della Scuola, alla quale hai dato un notevole contributo di stimolo con l'esempio della tua tenacia nel lavoro, hai attenuato quella timidezza e quella certa rigidità dimostrate soprattutto nella prima parte del corso e sei diventato più socievole e più aperto nei rapporti con i compagni. La lotta politica, sviluppatasi nel collettivo, ti ha fatto meglio comprendere l'importanza della critica e dell'autocritica.<sup>102</sup>

### 3.2.2 «Un Partito che riesce a penetrare in tutti noi»: le autobiografie orali

Nei corsi formativi la critica e l'autocritica come pratica pedagogica raggiungono il loro momento apicale soprattutto in due specifiche attività didattiche, formalizzatesi gradualmente nel dopoguerra: da una parte il "rito" dell'autobiografia orale di fronte al collettivo, dall'altro la discussione collegiale, al termine dei corsi, sul rendimento e sulla condotta di ogni allievo.

È in queste esperienze orali che il disvelamento del passato o delle intime convinzioni dell'allievo viene portato a compimento. «Sottoposti al fuoco di fila della critica, questi compagni riescono a poco a poco a sviluppare il proprio senso autocritico, e a porsi sul terreno di una rapida eliminazione dei propri più gravi difetti», precisa

---

<sup>101</sup> S. Bellassai, *Futura umanità*, cit., pp. 98-99.

<sup>102</sup> ISRECPV, APCPV, *Ufficio quadri. Biografie di compagni. Inchieste. Giudizio Costante Veneroni*, 1 novembre 1950.

Spinella descrivendo la pratica autobiografica.<sup>103</sup> È soprattutto nelle autobiografie orali, infatti, che la vita dell'allievo, le sue esperienze, le sue attitudini sono scandagliate, messe a nudo, lette e rilette: ogni aspetto della sua esistenza può essere oggetto di esame critico da parte del collettivo. Sollecitato dalle domande dei compagni e dagli interventi degli insegnanti, l'allievo è valutato alla luce della sua disponibilità a dismettere ogni confine tra ambito pubblico e ambito privato: l'intera esistenza del militante, così, è reinterpreta in funzione del partito, in una dimensione totalmente politica, poiché tutto, anche l'aspetto apparentemente più intimo e marginale, riguarda il partito.<sup>104</sup> Come ammette lo stesso Spinella, «tutto ciò non avviene senza scosse, senza *crisi*: non è raro vedere compagni che hanno dietro le spalle anni di vita illegale e di lotta partigiana, che hanno resistito senza batter ciglio alle torture della polizia, con le lacrime agli occhi per la raggiunta consapevolezza delle proprie deficienze di carattere». Eppure, secondo l'insegnante, «le crisi risultano estremamente benefiche e formative», poiché agiscono sulla tempra dell'allievo favorendo un più solido legame con il collettivo: «la vita di Partito, lo studio, gli stessi rapporti sociali, acquistano un sapore nuovo, un carattere più sereno e disteso».<sup>105</sup>

Le autobiografie orali così concepite vengono formalmente introdotte in tutte le scuole centrali nel 1948, quando D'Onofrio espone ai dirigenti del Pci la loro «importanza nell'educare, vicendevolmente, i compagni, sviluppando la critica [e] l'autocritica alla maniera bolscevica». Queste sedute orali, afferma l'influente responsabile della politica dei quadri, «permetteranno al Partito di conoscere molto di più da vicino i nostri quadri dirigenti di Federazione».<sup>106</sup> Del resto, già dal '44, in forza alle esperienze delle scuole sovietiche, le norme dei primi corsi formativi prescrivevano la necessità di conoscere «personalmente uno per uno» tutti gli allievi e «scoprire tutte le qualità, tutti i difetti».<sup>107</sup>

---

<sup>103</sup> M. Spinella, *La Scuola Centrale del Partito*, cit.

<sup>104</sup> «Si tratta di un esame critico di tutta la propria vita», specifica il direttore dell'Istituto "Marabini": «ambiente sociale da cui si proviene, influenza dei genitori e degli amici, esperienze di vita, legami col Partito e con la classe operaia. La maturità critica ed autocritica di ogni compagno viene vagliata attraverso la sua capacità ad analizzare sé stesso e le circostanze della propria vita. I punti poco chiari vengono sottolineati dalle insistenti domande dei compagni», *ibid.*

<sup>105</sup> *Ibid.*

<sup>106</sup> FIG, APC, Fondo Mosca, mf 292, 471, Pacco 34 I, *Necessità di adeguare la politica della Commissione centrale quadri. Rapporto D'Onofrio*, 31 dicembre 1948, cit. Nel gennaio '49 Amadesi propone agli insegnanti delle scuole di intensificare l'attività autobiografica («Autobiografie: farne di più e metterle nel programma») anche con obiettivi di vigilanza politica: «Dobbiamo aumentare la vigilanza nelle scuole: controllare attenta[mente] la vita politica delle cp.[compagne] e dei cp.[compagni]», specifica Amadesi, soprattutto perché «si tratta di quadri nuovi», giunti al Pci «dopo il '43. Ignorano molte cose del P. come era. Vivono in Italia e influenzati dall'ambiente italiano (difetti e pregi)», CM, FMS, faldone 2, cartella 18, Attività di partito, quaderno senza copertina, *Riunione insegnanti*, cit.

<sup>107</sup> FIG, APC, Fondo Mosca, mf 292, Pacco 34 I, *Norme per il funzionamento dei corsi*.

Come ha osservato Mauro Boarelli, dell'effettivo contenuto di queste «sessioni di critica e autocritica», proprio per il loro carattere essenzialmente orale, «non sappiamo molto».<sup>108</sup> In particolare, il rito dell'autobiografia pubblica è conosciuto più per fonti indirette, come le raccomandazioni didattiche formulate dagli insegnanti e dai dirigenti comunisti: in documenti di questo tipo, dunque, prevale la dimensione rappresentativa, incentrata su un “dover essere”, o “voler essere”, di per sé significativa, ma non necessariamente assimilabile all'effettiva realtà degli eventi. Nella sua indagine sui militanti bolognesi, Boarelli ha così ricostruito la vicenda autobiografica comparando alcune sporadiche fonti primarie (sostanzialmente gli appunti dell'allievo Graziano Zappi redatti per la sua autobiografia orale)<sup>109</sup> con i temi finali degli allievi della scuola provinciale, ricercando in questi ultimi i riflessi delle sessioni orali di critica e autocritica. Testimonianze dirette su questa singolare attività didattica possono essere ricercate anche attraverso la copiosa memorialistica comunista, tra i ricordi di militanti e dirigenti che sono passati per le scuole del Pci. Si tratta di un genere documentario, tuttavia, che a proposito dell'esperienza scolastica pone serie problematiche, incongruenze e contraddizioni. Si possono ritrovare testimonianze, ad esempio, che hanno descritto la pratica autobiografica come un'esperienza particolarmente vessatoria e umiliante: Luciana Viviani, su questa linea, ne ha parlato come di un «rito medioevale da caccia alle streghe che riduceva i poveri malcapitati in uno stato di prostrazione».<sup>110</sup> Ma vi è anche chi, all'opposto, ha ricordato l'esperienza con affermazioni del tutto antitetiche, per nulla drammatiche o dolorose.<sup>111</sup> Come ha sottolineato Bellassai, del resto, sulla memorialistica comunista ha spesso influito «una dinamica della memoria individuale come procedimento di revisione, di mutamento radicale di segno dell'evento ricordato, alla luce di un rovesciamento totale della originaria prospettiva culturale, morale e politica» compiendo «un'attribuzione retrospettiva di significati sulla base esclusiva di una presa di distanza odierna».<sup>112</sup>

In questo quadro di incertezze interpretative, dunque, può essere di estrema utilità l'analisi di fonti che, in presa diretta, testimoniano l'effettivo esercizio della pratica dell'autobiografia orale (o, quanto meno, ne trattano l'argomento in un lasso di tempo di

---

<sup>108</sup> M. Boarelli, *La fabbrica del passato*, cit., p. 40.

<sup>109</sup> Cfr. *ibid.*, pp. 35-41.

<sup>110</sup> L. Viviani, *Rosso antico*, cit., p. 83.

<sup>111</sup> Cfr. le testimonianze raccolte in S. Bellassai, *La grammatica della rivoluzione*, cit., pp. 138-140. Anche Giuseppe Longo ricorda la critica e l'autocritica come una prassi per nulla traumatizzante, «mi sembra che fosse più sporadica, cioè, se avevi fatto qualcosa che non andava bene te lo facevano presente e tu dovevi farti l'autocritica ecco. [...] un conto nell'esperienza sovietica la critica e l'autocritica era una cosa costante e regolare. Qui mi sembra che fosse più sporadica». Intervista a G. Longo, cit.

<sup>112</sup> S. Bellassai, *La grammatica della rivoluzione*, cit., p. 139.

poco successivo alla sua reale esecuzione). I quaderni di appunti di Gastone Cappello, un funzionario del Pci di Pavia che nel 1950 frequenta il X corso nazionale alla scuola bolognese, illustrano esattamente, nel loro svolgimento, le sessioni autobiografiche.<sup>113</sup> Le annotazioni dell'allievo sono una fonte straordinaria per osservare *in itinere* tutta l'attività didattica della scuola centrale e, in particolare, per osservare da vicino i processi di apprendimento, di assimilazione, di elaborazione delle esperienze acquisite: frequenti, infatti, accanto agli appunti delle lezioni o delle discussioni interne alle riunioni di cellula, sono i pensieri personali, le riflessioni sull'inedita esperienza di confronto e di formazione politica. Cappello non trascura di appuntare scrupolosamente lo svolgimento delle sessioni autobiografiche e di registrare, in una sorta di riflessione tutta intima e personale, deduzioni e pensieri autocritici.

Nel X corso nazionale (che si svolge dal luglio al dicembre 1950), il metodo dell'autobiografia orale viene illustrato dal direttore della scuola, Mario Spinella, alla metà di ottobre. Come appunta l'allievo, l'autobiografia deve essere intesa come una «indagine profonda su noi stessi alla luce dell'esperienza della nostra teoria». Essa deve rappresentare, prima di tutto, un'«autocritica profonda» il cui «valore formativo» non si rivolge al solo individuo ma a tutto il collettivo; in secondo luogo, sempre secondo l'introduzione di Spinella, l'autobiografia orale si pone lo scopo di fornire una «maggiore solidarietà» e «fiducia reciproca fra tutti i compagni». La pratica, tuttavia, non deve ridursi a una «confessione dei propri peccati» o a un'«autoflagellazione» personale: occorre combattere «sentimentalismo» ed «eccessivo psicologismo», scrive Cappello, così come, «chi ascolta l'autobiografia», non deve considerarsi come «una specie di Tribunale». Il racconto orale, in ogni caso, deve essere esposto interamente alla luce del proprio rapporto con il partito: «concentrare nostre autobiografie sulle attività nel Partito, sui motivi che ci hanno portato al Partito, sulle nostre prospettive», appunta l'allievo, «come sto nel Partito, cosa ho fatto, cosa dovevo fare, cosa mi attendo, cosa ho imparato dalla scuola».<sup>114</sup>

Secondo le parole del direttore, dunque, il racconto orale deve essere condotto per cementare quel rapporto individuo-partito già di per sé stimolato dalla vita comunitaria del collegio comunista, rinsaldando la propria identità collettiva, totalmente pubblica e

---

<sup>113</sup> Su Gastone Cappello si veda la biografia curata da Ferruccio Quaroni, *Gastone Cappello. Autorevolezza e passione in anni difficili*, Vigevano, La Barriera, 2016. Desidero ringraziare sentitamente Ferruccio Quaroni e Davide Salluzzo, editore della Barriera e custode dei quaderni di Gastone Cappello, per la generosità con cui si sono prodigati a rendermi disponibile per la consultazione il prezioso "archivio scolastico" di Cappello.

<sup>114</sup> Archivio privato di Gastone Cappello (Vigevano), *Quaderno IV. X Corso Scuola Centrale Quadri, g. 18/10 1950. Spinella. Introduzione alle autobiografie.*



politica. Le raccomandazioni sulla necessità di evitare autoflagellazioni e atteggiamenti persecutori, se da un lato pongono limiti e garanzie per gli allievi chiamati a raccontare la propria vita, dall'altro segnalano che, molto probabilmente, una tendenza inquisitoria sia effettivamente apparsa nelle precedenti esperienze autobiografiche.

Secondo il quaderno di Cappello le sessioni orali vere e proprie avvengono nelle ultime settimane del corso e coinvolgono quattro allievi, selezionati dal direttore secondo criteri di diversità di esperienze e di provenienze geografiche. Il 2 novembre il primo allievo, un funzionario di partito ligure, di origini operaie, imposta la sua autobiografia «su ciò che ha determinato la svolta nella vita», esaminando le esperienze di lavoro in fabbrica, l'attività antifascista e, soprattutto, l'esperienza nella lotta partigiana. Il cuore del racconto, tuttavia, appare incentrato sull'analisi del lavoro politico svolto nella sua federazione, sulle «prove del fuoco al momento della lotta», si legge sul quaderno di Cappello, «quando essendo il responsabile dovette prendere posizione». È sulla base delle competenze di direzione che il narratore ricava gli spunti autocritici. «Sue doti: sensibilità e attaccamento al Partito», appunta Cappello, «suoi difetti: scarsa preparazione ideologica»; e ancora, in conclusione, «indolenza opportunismo. Desiderio di non lavorare nella Federazione per essere più libero».<sup>115</sup> La conclusione dell'autobiografia avviene soltanto alcuni giorni dopo, con un intervento di Spinella che analizza il racconto dell'allievo, il dibattito suscitato in aula, le risposte alle domande dei compagni: secondo il direttore «è mancato il centro di questa personalità. Per noi la personalità, il carattere», osserva Spinella, «è la risultanza dell'ambiente sociale in cui ognuno vive». Gli «insegnamenti» che occorre trarre dalla narrazione, secondo il direttore, sono due: «a) individualismo b) lotta per distaccarsi dall'amb.[iente] preced.[ente]».<sup>116</sup> È dunque sull'ambito più introspettivo dell'allievo che deve avvenire la rilettura della sua vita. Del resto, sono sempre il partito e l'attivismo politico, gli scopi finali che devono dare significato all'esistenza del militante.

Nei giorni successivi si alternano, nel racconto orale, un giornalista dell'*Unità* cresciuto in un ambiente liberal-socialista, un operaio toscano, un operaio napoletano con un passato nelle organizzazioni giovanili fasciste. Lo scavo introspettivo diviene più marcato e le critiche da parte del collettivo emergono chiaramente dagli appunti di Cappello. «Mancata valutazione del denaro. Pigrizia. Mancanza di iniziativa nel campo

---

<sup>115</sup> Ibid., g. 2/ 11 1950. *Giornata di Partito. Autobiografia compagno Magliotto.*

<sup>116</sup> Ibid., g. 6/ 11 1950. *Conclusioni comp. Magliotto sulla sua autobiografia.* «Non possiamo analizzare noi stessi senza vederci nella società in cui viviamo», affermerà Spinella nei giorni successivi, ibid., g. 5/ 12 1950. *Spinella – esperienza autobiografica.*

politico», afferma autocriticamente il giornalista comunista, a cui giungono le puntualizzazioni dei compagni che sottolineano la «mancanza di entusiasmo», ma anche «senso di cinismo» e «mania delle affermazioni paradossali». Non si trascura di rimarcare, peraltro, la sua «pigrizia» e «superficialità» nell'esposizione autobiografica e nelle risposte alle domande dei compagni.<sup>117</sup> Il confine tra vita privata e sfera pubblica viene gradualmente abbattuto, come nel caso dell'operaio che narra il suo inserimento nella vita di fabbrica all'età di 18 anni, i «contatti positivi con la classe operaia» e, accanto ad essi, le «avventure amorose a quell'età» o l'«attaccamento alla musica».<sup>118</sup> Le critiche più aspre sembrano ricadere sull'ultimo allievo incaricato di narrare la propria biografia, di fronte a cui il parere del collettivo appare categorico: «doppia vita – Partito e vita borghese». Il suo stesso atteggiamento nei confronti del lavoro politico non appare conforme al modello attivistico patrocinato dal partito: «incostanza nel lavoro», si legge tra le critiche, «accentratore – individualista». Anche il suo comportamento nella vita della scuola è sottoposto a biasimo: «supervalutazione di sé stesso e sottovalutazione dei compagni», si legge nel quaderno, «staccato dai compagni del collettivo».<sup>119</sup>

Secondo le conclusioni di Spinella l'esperienza delle autobiografie si è rivelata molto positiva perché ha messo in evidenza la necessità di una permanente critica ed autocritica in ogni attività: serve «coraggio politico», osserva il direttore, e uno sforzo per «conoscere sempre più i compagni», imparando dai loro difetti e dai loro lati positivi.<sup>120</sup> Cappello sembra applicare alla lettera gli insegnamenti di Spinella, curandosi sempre di appuntare riflessioni autocritiche in margine alle autobiografie dei compagni e di riflettere intimamente sul proprio percorso biografico, sulla propria esperienza di politicizzazione, sul proprio rapporto con il partito. «Per me per esempio [la svolta nella vita] fu la visione di un mondo nuovo», appunta il 2 novembre, «il cambiamento radicale della situazione italiana ed internazionale, questo collegato al desiderio di un mondo nuovo».<sup>121</sup> Ma non mancano i rilievi autocritici sul proprio «sentimentalismo», sull'«allievismo», o su una «sottovalutazione delle proprie forze»: «devo superare questo difetto» scrive l'allievo in conclusione a una riunione di gruppo.<sup>122</sup> Del resto, si legge nel quaderno, ogni militante deve «usufruire» della critica «anche quando non viene fatta a noi direttamente».<sup>123</sup> In conclusione alle sessioni orali, infatti, gli allievi sono invitati a redigere una nuova

---

<sup>117</sup> Ibid., g. 13/ 11 1950. *Autobiografia comp. Rocco.*

<sup>118</sup> Ibid., g. 18/ 11 1950. *Autobiografia comp. Giovannelli.*

<sup>119</sup> Ibid., g. 2/ 12 1950. *Autobiografia del compagno Conte.*

<sup>120</sup> Ibid., g. 5/ 12 1950. *Spinella – esperienza autobiografie.*

<sup>121</sup> Ibid., g. 2/ 11 1950. *Giornata di Partito. Autobiografia compagno Magliotto.*

<sup>122</sup> Ibid., *Riunione gruppo.* g. 23/ 11 1950.

<sup>123</sup> Ibid., g. 28/ 11 1950. *Riunione di cellula.*

autobiografia scritta, in cui dimostrare di aver introiettato il metodo della critica e autocritica e di riesame politico della propria vita. Così, dunque, Gastone Cappello sintetizza in alcuni appunti il proprio percorso biografico: «Di origine contadina. Convento. Periodo militare, paracadutista. Sentimentalismo accentuato, almeno non combattuto a sufficienza, influenza sul lavoro».<sup>124</sup>

Il processo di scrittura e di riscrittura della propria biografia segue ampiamente, dunque, quel percorso di ridefinizione di sé stimolato dalla pedagogia di partito. Il linguaggio della critica e dell'autocritica si insinua nei testi autobiografici degli allievi, redatti nel corso o al termine dell'esperienza formativa. La comparazione tra versioni diverse di una stessa autobiografia illustra chiaramente la dinamica di graduale identificazione del militante con il proprio partito, lasciando emergere le diverse disponibilità a schiudere gli accessi della propria sfera intima e privata. L'«organizzazione del ricordo», insomma, è ampiamente influenzata dagli strumenti normativi e didattici di partito, determinando autocensure e dinamiche selettive della memoria.<sup>125</sup> Si prendano ad esempio le due autobiografie di Aristide Lodola, vice-segretario del sindacato dei tessili e chimici in provincia di Pavia e inviato alla Scuola regionale lombarda nel 1950. In un primo testo autobiografico, Lodola ripercorre sinteticamente la propria vita, incentrando la narrazione sulle esperienze di lavoro in fabbrica e sugli incarichi di partito.<sup>126</sup> Alcuni giorni dopo, tuttavia, raggiunta la scuola, lo stesso allievo elabora una nuova versione del testo, in cui si sofferma ampiamente sulla descrizione della famiglia e in cui dichiara il proprio rapporto con il regime fascista (argomenti prima del tutto assenti): «sono stato iscritto al partito fascista dall'età di 6 anni fino ad 11 anni perché a quell'epoca per frequentare la scuola bisognava essere iscritti ai Balilla».<sup>127</sup> Ancor più evidente è la rielaborazione autobiografica di Ermenegildo Mazzini, funzionario del comitato di zona del Pci di Vigevano, il quale soltanto nella sua seconda autobiografia compie una vera e propria autocritica su un episodio del suo passato militare in Grecia rimasto in penombra nel primo racconto: «molte volte fui in procinto di disertare ed andarmene a combattere

---

<sup>124</sup> Ibid., *Per le due relazioni*.

<sup>125</sup> G.C. Onnis, *La gioia di essere e il sacrificio da vivere*, cit., p. 104. In alcuni casi è riscontrabile anche un adeguamento meccanico o superficiale a talune norme ideologico; così scrive una militante pavese: «Pur non avendo una chiara idea sulla religione, mi sento di non credere in nessuna religione, posso quindi senz'altro definirmi atea da almeno quattro mesi. Difatti è da oltre un anno che non vado in Chiesa e sono completamente staccata dalla vita che conducevo due anni fa», ISRECPV, APCPV, *Ufficio quadri. Biografie di compagni. Inchieste. Autobiografia compagna Franchi Graziella*, Sannazzaro de' Burgundi, 30 dicembre 1950.

<sup>126</sup> Ibid., *Biografia Lodola Aristide*, trasmessa alla Scuola regionale l'1 settembre 1950.

<sup>127</sup> Ibid., *Autobiografia di Lodola Aristide*, 5 settembre 1950.

coi partigiani Greci. Solo ora riconosco d'essere stato un vile, cioè di non avere avuto il coraggio di fare ciò». <sup>128</sup>

Nelle scuole centrali il metodo della critica e dell'autocritica diviene particolarmente evidente anche nei processi di elaborazione dei giudizi sui singoli allievi. Le valutazioni, infatti, vengono solitamente formulate dopo una discussione tra insegnanti e gruppi di studio o commissioni di lavoro, in cui viene esaminato il costume politico e la condotta nella vita collettiva di ogni allievo, saggiando nuovamente le attitudini autocritiche e l'introduzione di un modello collettivista nei rapporti sociali. Nel 1951-52, ad esempio, al corso nazionale dell'Istituto "Marabini" è la commissione quadri degli allievi che provvede a monitorare, assieme agli insegnanti, la condotta di ogni partecipante. «Da un po' di giorni fa poco sforzo per studiare. Va a ballare al Cine. Non accetta la critica», viene detto di un allievo; o ancora, di un altro compagno, «studia forse troppo: si alza un'ora prima, va a letto a mezzanotte – nella critica però è piuttosto testardo». <sup>129</sup>

Anche in queste sessioni l'allievo sottoposto a giudizio ha la possibilità di rispondere alle sollecitazioni dei compagni, dimostrando la sua maturazione di quadro disciplinato, critico e autocritico. Nello stesso corso un allievo è giudicato di «carattere buono», ma «poco espansivo [...] suscettibile, restio ad accettare la critica» a causa di «elementi individualisti, paesani» nella sua formazione e di una «diffidenza» nel carattere. La sua risposta, in questo caso, lascia trasparire una certa insofferenza per le critiche ricevute, quasi una rivendicazione di autonomia: come appunta Spinella, riportando le risposte dell'allievo, «ha incontrato serie difficoltà nello studio, che va però superando. È ancora chiuso; è vero, ma si è sforzato ed ha fatto dei passi in avanti. Diffidenza? Non la sente – Forse non se ne rende conto. Non accetta la critica? Sì, quando sente che è giusta». <sup>130</sup> Accanto a questo processo valutativo gli insegnanti prendono in esame il rendimento accademico, i temi finali e i lavori creativi degli allievi. Nei corsi nazionali, inoltre, il ciclo didattico termina sovente con un breve esame orale sulle questioni essenziali di dottrina esaminate nelle lezioni. Tuttavia, come si deduce dai giudizi finali, è soprattutto la "formazione del carattere" a prevalere nella valutazione, elevando spirito di sacrificio e adattamento alla vita collettiva a requisiti fondamentali per una migliore qualificazione politica di quadri e funzionari.

---

<sup>128</sup> Ibid., *Autobiografia di Ermenegildo Mazzini*, 5 ottobre 1953; si confronti con ibid., *Biografia del compagno Mazzini Ermenegildo*, 25 settembre 1953.

<sup>129</sup> CM, FMS, faldone 2, cartella 13, *Attività di partito. Quaderno Direzione XII Corso. Appunti di Spinella da riunione della commissione quadri del collettivo*, 29 dicembre 1951.

<sup>130</sup> Ibid., *Riunione Comm. Quadri*, 18 gennaio 1952.

Nella pedagogia comunista del dopoguerra, insomma, domina largamente una concezione di militanza integrale, totalmente declinata su una dimensione pubblica e politica. Accanto alle necessità pratiche di dotare il partito di un personale specializzato, professionale, si afferma un progetto di trasformazione antropologica che ambisce a fare del quadro, del funzionario, l'agognato "uomo nuovo" collettivista. Si tratta di una visione totalitaria del militante che, peraltro, in questo stesso periodo esacerbato dai contrasti della guerra fredda, non è prerogativa esclusiva del mondo comunista. Come ha osservato Fulvio De Giorgi una visione totale e organica del mondo si tramuta in orizzonte pedagogico anche nella figura del «"soldato di Cristo", del *miles Christi*, che struttura il "cattolico militante" e che culmina nella Chiesa totalitaria degli anni 1922-1958».<sup>131</sup>

Per il rivoluzionario di professione aderire al progetto pedagogico comunista significa attribuire al Pci un'autorità morale tale da influire sulla riscrittura della propria vita, sulla ridefinizione di sé. «Voi avete dato importanza ad un fattore nuovo: al cambiamento di voi stessi» afferma Roasio agli allievi della scuola milanese,<sup>132</sup> mentre Alessandro Vaia gli fa eco, rimarcando il diritto-dovere del partito di addentrarsi nell'individualità del quadro per abbatterla e ricostruirla su basi nuove: «mi sento ancora una volta di più fiero di appartenere ad un Partito che riesce a penetrare in tutti noi e correggerci, e modificare i nostri caratteri».<sup>133</sup>

Sarebbe inesatto, tuttavia, considerare gli allievi coinvolti in questa prima fase di elaborazione pedagogica come soggetti inermi o, tutt'al più, passivamente sottoposti a un visionario progetto di rinnovamento antropologico. Come dimostrano gli appunti e i testi privati degli allievi (testi, dunque, non sottoposti a giudizio o a un impiego didattico), vi è chi, come Gastone Cappello, partecipa con entusiasmo alle esperienze di critica ed autocritica e al racconto orale autobiografico, traendo insegnamenti ritenuti utili per la propria formazione di dirigente. «Quali sono gli obiettivi che ci poniamo [?]', si chiede Cappello su un suo quaderno: «migliorare noi stessi e gli altri. Io per mio conto devo ritenermi meno allievo e più dirigente nella scuola, intervenire di più».<sup>134</sup> Nei suoi pensieri personali (pensieri certamente mediati dall'esperienza scolastica, ma pur sempre stilati per

---

<sup>131</sup> F. De Giorgi, *La formazione del cattolico "militante" (1922-1958)*, in A. Arisi Rota (a cura di), *Formare alle professioni. Diplomatici e politici*, Milano, Franco Angeli, 2009, pp. 195-209; cfr. id., *Ideali educativi e cattolicesimo militante in p. Gemelli*, in «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», n. 19, 2012.

<sup>132</sup> FIG, APC, Fondo Mosca, mf 350, Pacco 44 II, *Verbale della riunione di cellula "Eugenio Curjel"*, 16 dicembre 1945, cit.

<sup>133</sup> Ibid.

<sup>134</sup> Archivio privato di Gastone Cappello (Vigevano), *Quaderno IV. X Corso Scuola Centrale Quadri, g.25-8-1950 - Riunione di cellula*.

un uso privato), Cappello appare intimamente certo che una “pedagogia totale”, una pedagogia del sacrificio e del collettivo, possa aiutarlo a migliorare il carattere e le sue attitudini di attivista comunista. Vi sono allievi, dunque, sinceramente convinti delle necessità formative del proprio carattere o, comunque, attivamente partecipi a uno scavo psicologico, ritenuto imprescindibile per l’educazione dei quadri. Altri allievi, si può ipotizzare, accettano quello stesso programma formativo per spirito di sacrificio, come inevitabile contrappeso di un’esperienza unica di mobilità sociale. Ma vi è anche chi, all’interno delle scuole, si sottopone malvolentieri o con indolenza alle sedute autobiografiche o rifiuta di accettare i rilievi critici mossi dai compagni. In questa chiave, dunque, possono essere interpretati i richiami e le accuse frequenti ad eccessi di “individualismo”, “sentimentalismo”, “opportunismo”, ad atteggiamenti “piccolo-borghesi” o scarsamente autocritici, a una mancata comprensione delle norme interne di convivenza. Non tutti gli allievi, infatti, accettano volentieri di essere sottoposti al «fuoco di fila della critica»,<sup>135</sup> per dirla con Spinella, e in quei “vituperati” atteggiamenti possono essere celate resistenze individuali più o meno coscienti.

Eccessi inquisitori e sconfinamenti vessatori, del resto, non sono trascurati dagli insegnanti comunisti. Nel gennaio del 1949, in una riunione sulle scuole di partito, D’Onofrio si sofferma su alcuni problemi interni al collettivo della scuola romana. «Gli allievi della scuola di Roma non sono soddisfatti», afferma il dirigente, «vi sono molto lamentele, soprat.[tutto] per una p.[olitica] vessatoria sulla propria vita individuale. Queste cose si risanno. Vi si sente lo spirito ironico persecutorio dell’operaio: questo è settarismo puro e semplice. Se vi sono difetti nei cp.[compagni] intellettuali non è colpa loro, ma se mai nostra». <sup>136</sup> Anche tra gli insegnanti bolognesi affiorano simili preoccupazioni, come si ricava da una raccomandazione di Vitello che inviata a «tener presente la suscettibilità: critica persuasiva, molto seria, ma di grande tatto». <sup>137</sup> Si tratta di affermazioni, tuttavia, celate e mai compiutamente espresse, in sede pubblica di partito, in un’effettiva elaborazione pedagogica alternativa al metodo della critica e dell’autocritica permanente.

La pedagogia comunista realizzata nelle scuole nel dopoguerra, del resto, è frutto del lascito delle esperienze delle scuole sovietiche e del partito clandestino, in cui il controllo sulla vita personale del quadro, la massima riservatezza e la più rigida disciplina

---

<sup>135</sup> M. Spinella, *La Scuola Centrale del Partito*, cit.

<sup>136</sup> CM, FMS, faldone 2, cartella 18, *Attività di partito. Quaderno senza copertina. Riunione insegnanti*, cit.

<sup>137</sup> CM, FMS, faldone 2, cartella 13, *Attività di partito. Quaderno Direzione XII Corso, Appunti di Spinella da riunione della direzione della scuola bolognese*, del 21 novembre 1951.

erano requisiti indispensabili per sopravvivere sotto il fascismo. Come ha scritto Nadia Gallico Spano, ex allieva nelle scuole del Pci, una tale inflessibilità

si spiega con il fatto che a dirigere la scuola c'erano compagni che durante l'illegalità avevano dovuto subordinare le esigenze proprie o della famiglia a quelle del Partito. Erano convinti che per temprare i militanti fosse necessario abituarli a far prevalere sempre e comunque, anche quando non era necessario, le regole e la disciplina di partito.<sup>138</sup>

Soltanto alcuni anni dopo, con l'abbandono di ogni pretesa formativa sul carattere del quadro e dopo una profonda revisione dei metodi pedagogici, potranno liberamente emergere i malumori sulle esperienze passate: «non ci sono più riunioni “tiro a bersaglio” dalle quali il compagno criticato usciva piangendo»,<sup>139</sup> affermerà un ex allievo nel 1958 in un incontro sull'aggiornamento dei metodi didattici. Persino Spinella, nel '56, ricorderà sulla rivista teorica di partito «con raccapriccio l'esaltazione che gli venne fatto di compiere su queste stesse colonne di *Rinascita* della pratica confessionale delle autobiografie pubbliche»; d'altra parte, aggiunge l'intellettuale, «l'unica critica, ci venne allora, e purtroppo solo verbalmente, da Giancarlo Pajetta».<sup>140</sup>

### 3.2.3 «Non bisogna aver paura di innovare». Il dibattito sul rinnovamento dei metodi didattici

Appare evidente l'estrema artificiosità di un sistema pedagogico largamente incentrato sulla pretesa di formare il carattere del quadro, un sistema che è anche fondato su un progetto di reciproca critica e autocritica in gran parte forzata e innaturale. Gli stessi formatori comunisti colgono ben presto i limiti di una didattica che sembra trascurare l'obiettivo fondamentale per cui le scuole sono state create: fornire il partito di un apparato dirigente qualificato, professionale, specializzato. Come affermerà Ennio Villone, tra il 1948 e il '52 «si accentua il carattere operativo e meno elaborativo dei nostri quadri medi».<sup>141</sup> L'iperattivismo e l'adeguamento a un modello piuttosto astratto e teorico di militanza paiono così togliere spazio a un insegnamento che andrebbe, invece, rivolto all'arricchimento culturale dell'allievo o a garantirgli un'autonomia di giudizio politico.

---

<sup>138</sup> N. Gallico Spano, *Mabruk*, cit., p. 346.

<sup>139</sup> FIG, APC, Sezione Scuole di partito, mf 453, *Resoconto della assemblea del collettivo del corso di un anno*, 1958, cit., intervento di Arturo Mazzolani, p. 2419.

<sup>140</sup> M. Spinella, *Progressi e limiti delle nostre scuole centrali*, in «*Rinascita*», n. 7, luglio 1956.

<sup>141</sup> FIG, APC, Sezione Scuole di partito, mf 459, *Rapporto di Ennio Villone*, 3 agosto 1959, p. 2647.

Se si osservano i dibattiti sulla didattica interni alle scuole, tuttavia, emerge come già dal '51 si affaccino alcuni primi segnali di insofferenza verso il modello educativo imperante. Il confronto tra i formatori comunisti viene gradualmente a polarizzarsi tra i sostenitori del metodo collettivo e alcuni insegnanti innovatori, tendenti a sperimentare nuovi percorsi pedagogici per una più completa formazione culturale e politica del singolo allievo. All'interno della scuola bolognese, ad esempio, Spinella sottolinea, nell'ottobre del '51, «la necessità di rafforzare lo studio individuale degli allievi», subito rimbrottato da Armando Gigli secondo cui «il lavoro formativo si compie anche nelle commissioni [...]. Il lavoro non può essere solo individuale». <sup>142</sup> Di fronte alla perseveranza di Spinella («la chiave è lo studio individuale», ripeterà alcuni giorni dopo), <sup>143</sup> anche Vincenzo Vitello si dimostra orientato a modificare il rigido regime collettivo: «dobbiamo [...] evitare un altro errore», afferma, «la esasperazione nella vita del gruppo, della critica ed autocritica, la tensione eccessiva». <sup>144</sup>

Il confronto sui metodi pedagogici appare subito, nella scuola bolognese, come un confronto tra culture e impostazioni politiche differenti, giunte a maturazione e in contraddizione reciproca. Da una parte l'impianto, mutuato dalle esperienze sovietiche, di un partito di quadri disciplinati e culturalmente omogenei, fatto proprio da un insegnante come Armando Gigli, la cui formazione politica, si ricordi, è avvenuta nelle scuole del Comintern e nel partito clandestino; dall'altra, la cultura politica di Spinella e degli intellettuali "nazionali", più propensi ad anteporre la formazione culturale individuale degli allievi al mantenimento della disciplina collettiva interna.

È una contraddizione che si manifesta anche nel Natale del '51, alla luce di quel che si è già avuto modo di accennare nel capitolo precedente. Spinella è accusato di eccessiva «bonomia» verso la gestione della disciplina interna per aver concordato con alcuni allievi la possibilità di lasciare la scuola e raggiungere le proprie famiglie. <sup>145</sup> In questa occasione il corpo insegnante appare compatto nel biasimare il direttore, il quale riconosce «i difetti di bonomia», rimarcando una certa sfiducia verso l'impegno didattico: «la sua [sic] posizione è di sfiducia, cioè di consapevolezza critica di non esser capace di dirigere», appunta Spinella sul suo quaderno sintetizzando il proprio stato d'animo. Particolarmente aspro è il giudizio di Gigli: «nelle cose dette da Spinella non vi è un

---

<sup>142</sup> CM, FMS, faldone 2, cartella 13, *Attività di partito. Quaderno Direzione XII Corso. Appunti di Spinella da riunione della direzione della scuola*, 26 ottobre 1951.

<sup>143</sup> Ibid., *Appunti di Spinella da riunione della direzione della scuola*, 8 novembre 1951.

<sup>144</sup> Ibid., *Appunti di Spinella da riunione della direzione della scuola*, 10 novembre 1951.

<sup>145</sup> Ibid., *Appunti di Spinella da riunione della direzione della scuola*, 25 dicembre 1951. «È un problema di orientamento, cioè di metodo di direzione» afferma Vitello, il quale aggiunge: «la via giusta è ad eguale distanza dalla bonomia e dal caporalismo».



giusto orientamento politico [...] quando il P.[artito] dà un compito bisogna farlo».<sup>146</sup> Anche questo polemico scambio di opinioni, è evidente, sottende una divergenza presente sotto traccia sugli approcci didattici e sui metodi di direzione della vita collegiale. Sempre in questo quadro, dunque, possono essere comprese le perplessità di Spinella verso quello che descrive come un eccessivo «scolasticismo» nei rapporti tra insegnanti e allievi o nei metodi didattici: «esami [...] si fanno per materia. Prima della fine del corso (scolasticismo!!!)», appunta polemicamente sul suo quaderno; e prosegue, «come congediamo gli allievi? Con un diploma (!)».<sup>147</sup>

La contrapposizione tra gli ormai divergenti metodi didattici verrà risolta soltanto con un intervento dall'alto. Una prima sensibile svolta nell'impostazione educativa, infatti, viene stimolata da Edoardo D'Onofrio in una serie di interventi e di contatti diretti con gli insegnanti durante tutto il 1952. L'azione di rinnovamento non si limita alle sole scuole residenziali, ma è principalmente indirizzata all'educazione di base e all'organizzazione dei *Brevi corsi*. Il perno dell'auspicata riforma si concentra su un «nuovo metodo» didattico in grado di responsabilizzare maggiormente l'allievo attraverso lo studio individuale e creativo.<sup>148</sup> Nelle scuole centrali, secondo D'Onofrio, dovrà essere maggiormente favorita l'elaborazione autonoma da parte dei singoli allievi, in una cura individuale del quadro che ponga la priorità sulla sua elevazione culturale: «camminiamo troppo sulla vecchia scia», afferma il dirigente agli insegnanti bolognesi nel marzo '52, «confidando troppo sulla vita collettiva e dando poco calore alla personalità singola». Anche la partecipazione alla vita accademica, secondo il dirigente, dovrà essere maggiormente creativa, stimolando l'azione individuale dell'allievo. «Qui è il nodo!», prosegue D'Onofrio, che prende le distanze da una meccanica trasposizione di metodi dalle esperienze sovietiche: «nell'Urss va bene l'elemento collegiale, perché tutto spinge ad andare avanti l'individuo! Ma qui non è così: il P.[artito] non rende quanto potrebbe. Il dirigente si sente solo, debole, non ha fiducia, si chiude in sé stesso».<sup>149</sup> La scuola deve

---

<sup>146</sup> Ibid. Nella propria autobiografia scritta, Spinella riconoscerà autocriticamente: «Ho molti difetti, e ho ricevuto numerose critiche, soprattutto per quanto riguarda la difficoltà nell'organizzazione del mio lavoro, la scarsa fiducia nelle mie qualità, una eccessiva bonomia nella direzione. Di questi, e di altri difetti spero di potermi via via correggermi con l'aiuto del Partito», FIGER, APCBO, *Commissione quadri. Autobiografie dei militanti comunisti. Spinella Mario*, 1201, 11 novembre 1952.

<sup>147</sup> CM, FMS, faldone 2, cartella 18, *Attività di partito. Quaderno senza copertina. Riunione Direttori insegnanti scuole*, cit. Sulla questione degli esami finali, così risponde D'Onofrio: «Non riesce a capire la opposizione di Spinella – né il carattere drammatico dato a questa alternativa. [...] Comunque gli esami li facciamo e li consideriamo una “ripetizione” della ripetizione. L'esame stabilisce per la terza volta (dopo la lezione e la discussione) le questioni studiate. Sappiamo che l'allievo torna a prepararsi e risponde: ma è quello che vogliamo», ibid.

<sup>148</sup> Cfr. S. Bellassai, *La grammatica della rivoluzione*, cit., pp. 125-128.

<sup>149</sup> CM, FMS, faldone 2, cartella 13, *Attività di partito. Quaderno Direzione XII Corso. Appunti di Spinella da riunione con D'Onofrio*, 30 marzo 1952.

invece favorire le capacità di analisi critica del quadro, accrescendo le sue qualità di dirigente e le possibilità di crescita culturale anche dopo l'esperienza scolastica e al di fuori da un collettivo di allievi.

Il “nuovo metodo” suscita resistenze e perplessità in alcuni insegnanti, tanto che, ancora nel '54, D'Onofrio organizza riunioni e conferenze per perorare l'opportunità di un vasto rinnovamento. «Avere più coraggio: non avere paura di innovare», si legge in alcuni suoi appunti sui metodi didattici. Secondo il dirigente i corsi sono ancora limitati a un eccessivo «paternalismo (inutile)» che non favorisce lo «sviluppo massimo dell'allievo» attraverso un suo «lavoro più differenziato e specifico». La scuola, invece, deve prima di tutto divenire scuola di metodo: «il lavoro pratico vi ha insegnato la strada, imboccatela», sintetizza D'Onofrio.<sup>150</sup>

Sotto accusa non è soltanto la concezione quasi sacrale del collettivo, ma, si intuisce, un insegnamento ancora in gran parte dottrinario e catechistico, sviluppato sulla base di un rigido susseguirsi di lezioni quotidiane, studio di gruppo, ripetizioni collettive, esami finali. L'apprendimento delle principali questioni ideologiche e teoriche (lo si vedrà meglio in seguito) è spesso mnemonico e poco elaborativo, come testimonia anche l'utilizzo, durante i corsi, del “referendario”, una sorta di registro di questioni e sotto-questioni teoriche in cui ogni allievo può facilmente trovare bibliografie e citazioni dai classici del marxismo.<sup>151</sup>

Soltanto nel 1955 l'inaugurazione dei nuovi edifici della scuola di Frattocchie è occasione per un primo vasto rinnovamento di metodi didattici. Nei nuovi programmi l'intero impianto pedagogico poggia ancora interamente su un sistema collettivo, in una stretta interrelazione tra individui, gruppi di studio, cellula; tuttavia, il ciclo didattico viene elaborato per cercare di sviluppare le potenzialità e le attitudini individuali degli allievi, estendendo lo studio creativo e la ricerca autonoma. Carlo Salinari, in visita all'Istituto di studi comunisti nel '55, osserva che è in corso una «rivoluzione» nel metodo d'insegnamento e nei programmi, che mette «la nostra scuola all'avanguardia dell'applicazione d'una moderna pedagogia in Italia». Come spiega l'intellettuale, «la lezione, oggi, non è più una specie di conferenza in cui un insegnante – che sta dietro la cattedra e che si presume che sappia – spezzetta a un gruppo di allievi – che stanno nei banchi e che non sanno – il pane della scienza».<sup>152</sup> Il ciclo didattico, infatti, viene

---

<sup>150</sup> FIG, AD, b. 3663, f. 196 s.t. (20) (1954) (Ar3/g/21 6), 22/1/54. «Studio e cura sui singoli allievi», specifica il dirigente, «Non abbiamo discusso spesso dei singoli allievi (solo quando c'era una grana)».

<sup>151</sup> FIGER, ALA, 4.1.3, b. 191, f. 12, *Scuola centrale quadri “A. Zhdanov” – Roma. Referendario*.

<sup>152</sup> C. Salinari, *Una visita alle Frattocchie*, cit. Secondo Salinari un fattore di grande innovazione pedagogica si ravvisa anche, nei programmi, con il criterio «di passare sempre dal noto all'ignoto, cioè esattamente il

riorganizzato prevedendo una successione di macro-argomenti con una lezione introduttiva per ognuno di essi; in seguito a ogni lezione di presentazione, è previsto un periodo di studio individuale di alcuni giorni, in cui l'allievo approfondisce autonomamente la questione trattata sulla base di una bibliografia di riferimento e delle indicazioni degli insegnanti. Al termine del periodo di studio e di elaborazione individuale avviene una discussione collettiva con le conclusioni dell'insegnante. Le lezioni vere e proprie, dunque, non sono che una o due alla settimana, mentre l'intervento dell'insegnante viene maggiormente orientato ad assistere lo studio degli allievi e a guidarli nelle scelte bibliografiche. Accanto alla lezione e allo studio così concepito, la vita accademica alterna conferenze di approfondimento, interventi di esperti esterni, dibattiti con i dirigenti nazionali, ricerche e seminari di gruppo su ulteriori specifici argomenti. Viene mantenuta, inoltre, l'organizzazione politica interna al collettivo con commissioni di lavoro, direttivo di cellula, nonché la quotidiana "ora politica", le attività ricreative collettive, il lavoro sociale interno alla scuola. Come nelle esperienze precedenti, inoltre, ogni allievo è invitato a produrre una ricerca conclusiva, un saggio finale su un argomento concordato con gli insegnanti.<sup>153</sup>

Così, nel corso frequentato a Frattocchie da Luigi Arbizzani tra il novembre '55 e l'aprile '56, le lezioni tenute dagli insegnanti non sono che dieci, pur alternate da una poderosa attività accademica di studio individuale e di gruppo.<sup>154</sup> I programmi, inoltre, rispetto al passato, vengono sviluppati in modo maggiormente dinamico, sulla base delle concrete acquisizioni degli allievi o delle difficoltà incontrate nello studio. Non si ha più traccia, infine, delle autobiografie orali benché la descrizione delle dinamiche di vita collettiva sia sempre articolata sulla base del paradigma della critica e dell'autocritica.<sup>155</sup> Si

---

contrario di quello che avviene nella nostra scuola pubblica in cui si va sempre dall'ignoto al noto». L'articolo di Salinari, peraltro, appare particolarmente critico verso i passati metodi pedagogici: «Avevo ancora in mente un articolo del nostro caro Spinella, oggi bravissimo direttore della nuova scuola, apparso su questa stessa rivista nel 1948. Singolare articolo da cui sembrava che il principale compito della scuola fosse di abituare gli allievi all'esercizio dell'autoflagellazione». Salinari si riferisce all'articolo di M. Spinella, *La Scuola Centrale del Partito*, cit.; si tratta dell'unica esplicita presa di distanza dai vecchi metodi resa pubblica in sede di partito prima del '56.

<sup>153</sup> Per una descrizione sommaria del nuovo metodo applicato all'Istituto di studi comunisti si veda *Programma del corso di specializzazione di economia politica*, in «Scuola comunista», n. 1, 1955.

<sup>154</sup> FIGER, ALA, Appunti tematici, 5.1, b. 223, *Quaderno di Luigi Arbizzani. Note sulla permanenza all'Istituto*. Il programma, interamente incentrato su questioni economiche, è descritto nel dettaglio in *Programma del corso di specializzazione di economia politica*, cit. Accanto alle dieci lezioni, dunque, sono organizzate sei conferenze di storia economia, nove conferenze integrative incentrate sull'analisi dell'economia italiana, due conferenze di teoria marxista, esercitazioni di geografia economica; gli allievi sono inoltre suddivisi in cinque seminari, ognuno dei quali approfondisce alcuni specifici argomenti, producendo un saggio scritto discusso collettivamente.

<sup>155</sup> Si veda, ad esempio, la descrizione di un corso d'aggiornamento per quadri federali organizzato dall'Istituto di studi comunisti all'inizio del '56: «i progressi degli allievi divennero più rapidi [...]. Ciò era

tratta di uno sviluppo, del resto, non del tutto esplicitato in un pubblico confronto tra chiare e definite opzioni pedagogiche: le autobiografie orali, il controllo sulla vita privata dell'allievo, l'insistenza sulla formazione del carattere del quadro, i vecchi metodi catechistici di insegnamento, vengono frettolosamente archiviati, ma senza un'adeguata riflessione politica e pedagogica, la quale giungerà soltanto dopo la bufera del '56 e la sospensione delle attività educative.

È infatti nel corso del '57, dopo l'VIII congresso del Pci e la riorganizzazione degli organismi dirigenti, che Alessandro Natta, nuovo responsabile delle politiche formative, ha la possibilità di rimettere in discussione programmi e metodi. Alla scuola di Frattocchie la transizione al "nuovo corso" viene affidata a Enrico Berlinguer, incaricato di organizzare i primi cicli didattici dopo la ripresa delle attività. Gli appunti manoscritti di Berlinguer, per alcuni mesi direttore dell'Istituto, restituiscono in pieno un clima di tensione interna agli apparati educativi, di una transizione tutt'altro che serena, ma che permette, finalmente, un aperto confronto su questioni fino ad allora eluse o, tutt'al più, sottaciute. Nel giugno '57, ad esempio, in una riunione della Commissione scuole, D'Onofrio è invitato a relazionare sull'attività passata. Nei suoi appunti Berlinguer sintetizza l'intervento dell'ex responsabile dei quadri con una lapidaria formula: «insegnare il marxismo-leninismo anche con le vecchie formule». Più autocritico appare Spinella: «riconosce giustezza critiche dogmatismo e formalismo», scrive Berlinguer, «es. insegnamento materialismo storico su base Stalin [...]. Errore compiuto: a un certo tempo si è posto in primo piano il metodo senza adeguata connessione del contenuto».<sup>156</sup>

Dal canto suo, Berlinguer intende reagire allo «scetticismo verso le scuole», attraverso una «estrema difesa dei principi», separando i «difetti» del sistema formativo, da tutto ciò che descrive come «dicerie, fantasie che non [hanno] base [nella] realtà [...] affermaz.[ioni] incontrollate [che] alim.[entano] scetticismo».<sup>157</sup> Secondo il nuovo direttore, nella vita accademica occorre eliminare «certi formalismi certe macchinosità che [sono] ostacolo a studio», superando «quell'ambiente un po' artificiale (freddo)» diverso dal normale ambiente di partito.<sup>158</sup> Spetta a Vincenzo Vitello definire gli aspetti negativi che contribuivano a dare un'immagine errata della scuola e a costruire un ambiente artificiale: «cori, ginnastica, lavoro sociale, autobiografie, giornale murale,

---

anche effetto [...] di un più sviluppato senso di partito che si cominciava ad avvertire anche nella loro critica e autocritica», *Bilancio del 1° corso di aggiornamento*, in «Scuola comunista», n. 2-3, 1956.

<sup>156</sup> FIG, AB, b. 44, f. 5, *Commissione scuole 5-6/6/57*, appunti manoscritti.

<sup>157</sup> Ibid.

<sup>158</sup> Ibid., «che era poi quello che dava certe caratteristiche a comp.[agni] usciti essere un po' strani e una causa ironie e scetticismo», prosegue Berlinguer.

commissioni, ore politiche. Si pensava [fossero] elem.[enti] formaz.[ione] carattere», aggiunge Vitello, «ora evidentemente ci proponiamo [di] aiutare questa formaz.[ione] (arricchire personalità, dare un metodo, disciplina, abito) ma formare, non guastare».<sup>159</sup> Per la prima volta l'autobiografia, la disciplina, la formazione del carattere sono oggetto di trattazione critica. Secondo Berlinguer nei corsi dovrà essere garantito soltanto quel «minimo di disciplina necessario all'andamento normale del corso» con «spontaneità, libertà». Lo scopo delle scuole, del resto, non dovrà più essere la pretesa formazione del carattere del quadro, sebbene, insiste il direttore, dovrà essere stimolato un «abito», una «passione scientifica per la ricerca [...] passione per l'indagine, abitudine al giudizio autonomo, stimolo delle energie intellettuali, allargamento visuale e sicurezza»: lo studio, insomma, «come arricchim.[ento] della personalità».<sup>160</sup> Quanto alle autobiografie orali, Berlinguer le stigmatizza come «assurde umiliaz.[ioni]», tanto più che gli allievi non dovranno più essere considerati come «scolari», bensì come «quadri maturi».<sup>161</sup>

L'aggiornamento della pedagogia di partito, dunque, prosegue sulla base degli sviluppi già avviati negli anni precedenti, ma con una maggiore spregiudicatezza nella definizione degli obiettivi da perseguire e degli errori da non ripetere. Nei primi corsi organizzati nel '57, ad esempio, il metodo di studio rimane incentrato sul lavoro individuale dell'allievo, integrato dalle lezioni introduttive, dagli interventi di dirigenti ed esperti esterni e dai cicli di conferenze: «dopo ogni lezione», si legge sui programmi didattici, «gli allievi avranno a disposizione, prima della discussione conclusiva, da quattro a sei giorni per lo studio». Prosegue anche il metodo dei seminari, ovvero dei «gruppi di ricerca e di studio che dopo un lavoro di alcune settimane (da svolgere quindi, sotto la guida di un insegnante, fin dall'inizio del corso) potrebbero riferire sulle conclusioni raggiunte al corso e qui aprire la discussione». La quotidiana ora politica come impegno formale e burocratico, viene di fatto soppressa, prevista soltanto «quando gli avvenimenti del giorno abbiano un particolare interesse o complessità, tali da rendere utile una discussione chiarificatrice».<sup>162</sup> Anche i lavori creativi finali vengono gradualmente superati in nome di un approccio meno schematico, meno cattedratico nella valutazione degli allievi: «il controllo sullo studio dovrà essere effettuato mediante brevi ripetizioni e

---

<sup>159</sup> Ibid.

<sup>160</sup> Ibid. Così spiega Natta, in una lettera alle federazioni, lanciando la campagna di reclutamento allievi: «Dovrà essere chiaro che scopo della scuola non può essere quello di “formare il carattere” ma solo di offrire ai compagni che la frequentano un'occasione di studiare meglio i nostri principi e la nostra politica fornendo loro tutti gli ausili necessari e di meglio acquisire un metodo di ricerca da utilizzare nel loro futuro lavoro», ibid., b. 44, f. 1, *Progetto di programma per un corso di aggiornamento della durata di 3 mesi e mezzo*.

<sup>161</sup> Ibid., *Illustrazione del programma*, appunti manoscritti.

<sup>162</sup> Ibid., b. 44, f. 1, *Progetto di programma per un corso di aggiornamento*, cit.

discussioni per problemi o gruppi di problemi e anche mediante temi scritti da farsi periodicamente», illustra il programma per un corso formativo.<sup>163</sup>

L'intera didattica, così, rimane impostata sullo studio individuale, attivo e creativo dell'allievo, pur prevedendo un'organizzazione essenzialmente collettiva nella vita quotidiana del collegio: secondo Natta, ad esempio, il collettivo «costituisce la forza decisiva per realizzare gli obiettivi ed i traguardi dello studio». Allo stesso modo, la cellula deve mantenere una «funzione organica e insostituibile per realizzare quell'autogoverno che esprime d'altra parte una concezione moderna nel campo del lavoro educativo».<sup>164</sup>

Se alla scuola di Frattocchie la svolta organizzativa appare pressoché immediata, all'istituto bolognese l'adattamento metodologico è più problematico. «Abbiamo fatto i maggiori sforzi per correggere ogni forma di paternalismo e di caporalismo nel nostro metodo di direzione», osserva Ennio Villone nel 1959, «dobbiamo però esaminare con maggiore attenzione il modo come presentiamo la lezione, modo troppo spesso ripetitivo di concetti politici espressi in documenti ufficiali (talvolta persino del passato ormai remoto!), troppo categorico nelle affermazioni, poco problematico». Secondo il direttore alcuni insegnanti non hanno ancora pienamente compreso l'«esigenza prima che è quella di aiutare l'allievo a sviluppare la propria riflessione critica su temi oggetto di studio metodico». Un limite, questo, da cui emerge una posizione «inconsapevolmente paternalistica e caporalesca, che rende insoddisfatto l'allievo e lo appiattisce sotto una massa di concetti che egli non ha avuto il tempo di presentarsi in modo serio e approfondito». La scuola deve invece formare un «quadro di massa, orientato autonomamente», in grado di sviluppare un proprio metodo di studio e di analisi critica.<sup>165</sup>

Non è senza una definita visione politica, dunque, che la riforma delle scuole di partito interviene sui processi di selezione di quadri e funzionari. La scuola rimane un «ambiente educante» in ogni suo aspetto di vita comunitaria, ma la già sperimentata

---

<sup>163</sup> FIG, APC, Sezione Scuole di partito, mf 453, *Programma per il corso formativo*, 1958, p. 2458. Come si vedrà in seguito, la scelta degli stessi argomenti di studio lascia intuire un approccio più problematico, che supera un insegnamento di tipo catechistico e dogmatico.

<sup>164</sup> Ibid., *Resoconto della assemblea del collettivo del corso di un anno*, cit. Conclusioni di Alessandro Natta, p. 2435. Anche lo studio viene programmato secondo un'integrazione tra individuo e gruppo: «Il metodo di studio sarà fondato sullo studio individuale», si legge su un documento della Sezione scuole, ma il corso «sarà diviso in gruppi di 6-7 compagni che si riuniranno di tanto in tanto per discutere e chiarire, con l'aiuto dell'insegnante, i problemi posti dallo studio del materiale. Discussioni più generali concluderanno, quando necessario, lo studio di una lezione o di un gruppo di lezioni. Bisognerà poi sviluppare il sistema dei colloqui individuali tra insegnante ed allievo volti ad accertare il grado di effettiva assimilazione della materia compiuto da ogni compagno e ad aiutarlo nel modo più diretto possibile», ibid., *Elementi per il programma del corso formativo*, p. 2481.

<sup>165</sup> FIG, APC, Sezione Scuole di partito, mf 459, *Rapporto di Ennio Villone*, 3 agosto 1959, pp. 2649-2650.

formazione collettiva si amplia ed evolve, ora, insistendo maggiormente sull'individualità dell'allievo e sul raggiungimento di una coscienza critica nell'analisi della realtà.

La svolta è avvertita anche da quegli allievi che già in passato avevano avuto esperienze nelle scuole del Pci: nel '57, ad esempio, alcuni partecipanti ai corsi dell'Istituto di studi comunisti ricordano la precedente vita accademica come particolarmente «macchinosa (cellula e compiti mastodontici)». Un allievo afferma che «l'organizzazione interna era pesantissima, un po' militaresca», mentre altri compagni si soffermano sui metodi didattici. «In un corso di tre mesi facemmo 40 lezioni e lo studio fu molto superficiale», osserva un partecipante rimarcando la differenza con il nuovo metodo; prima, egli precisa, «si studiava un po' tutto e un po' niente».<sup>166</sup>

La svolta pedagogica si nota anche nell'elaborazione dei giudizi finali sui partecipanti: scompaiono, infatti, pagelle e parametri burocratici di valutazione, mentre le scuole si limitano a un commento finale inviato alla federazione di appartenenza dell'allievo, incentrato sui risultati accademici. Viene anche gradualmente abbandonata ogni pretesa di scavo psicologico nella personalità dei partecipanti che giungeva a confondere, in passato, il giudizio politico con il giudizio sul carattere. Certamente, la personalità e le attitudini caratteriali non sfuggono alle riflessioni degli insegnanti comunisti. Di un partecipante al corso nazionale del '66 alla scuola bolognese, ad esempio, la direzione analizza alcuni «aspetti di pensiero e d'azione troppo rigorosi e intransigenti, tali da indebolire la sua funzione di dirigente del collettivo, quasi che la concezione del partito che egli possedeva fosse intaccata da punte di moralismo e di mitica visione della nostra organizzazione rivoluzionaria»; con la partecipazione alla scuola, proseguono gli insegnanti, l'allievo «ha riconosciuto questi suoi limiti, li ha criticamente analizzati, ha dedicato molte energie per conquistare una coscienza più razionale del partito [...]». Possiamo affermare che anche in questo campo egli è oggi più maturo e consapevole».<sup>167</sup> Tuttavia, matura una sempre più netta separazione tra ambito privato e giudizio politico. Nel 1968, ad esempio, un'allieva del "Marabini" abbandona il corso dopo essersi innamorata di un amico di un compagno di studi; il fatto lascia interdetti gli insegnanti, i quali già avevano notato «elementi complicati di ordine psicologico che la portavano a un graduale isolamento dal collettivo». Tuttavia, essi non ritengono di esprimere un giudizio sulle scelte private della ragazza: «su questi aspetti del

---

<sup>166</sup> FIGER, ALA, Appunti tematici, 5.1, b. 223, *Giudizio sui corsi precedenti. Colloqui con i componenti il gruppo*. 27-28 III 1957.

<sup>167</sup> FIGER, APCBO, AIM, b. 2.11, f. 2, *Corso nazionale, 1966. Giudizio inviato alla federazione di Ravenna*, 8 giugno 1966.

carattere della compagna noi non ci sentiamo di esprimere giudizi perché esulano da valutazioni soltanto politiche», e ancora, «non ci sentiamo di dare un giudizio politico che non sia quello che riguarda le possibilità di sviluppo che mostrava».<sup>168</sup> Siamo in pieno '68, è il segno dei tempi. Tuttavia, si tratta di un episodio che mostra chiaramente anche la direzione impressa dalla svolta nella pedagogia di partito, in totale opposizione ai vecchi parametri di giudizio fondati su una piena identificazione tra ambito pubblico e vita privata dell'allievo.

### 3.2.4 «L'arricchimento di uno è l'arricchimento di tutti». Nuove sensibilità pedagogiche negli anni '70

La riorganizzazione del sistema educativo successiva al '68 vede una nuova vivace discussione in campo pedagogico. Soprattutto dopo la creazione dei primi nuovi istituti interregionali, e in seguito all'assunzione di un ringiovanito corpo docente, il settore educativo del Pci si interroga in modo ancor più spregiudicato che non nel passato sugli obiettivi e sulle metodologie di una didattica volta a formare nuovi professionisti della politica. «Il partito ha voluto superare sia lo schematismo dell'insegnamento degli anni che sono seguiti alla Liberazione», afferma Giuseppe Dama nel '73, «sia il tipo di scuola che vi reagì senza un asse culturale preciso, generalmente culturale e nozionistico».<sup>169</sup> Secondo l'insegnante, invece, le nuove scuole di partito devono superare «lassismo ideologico e rinuncia ad un metodo e ad una disciplina negli studi», favorendo, negli allievi, «impegno critico [...], scrupolo scientifico, apertura agli interessi».<sup>170</sup> Al centro della didattica, affermano gli insegnanti, deve rimanere il singolo allievo, «uomo di partito», «protagonista della scuola»; l'organizzazione interna, tuttavia, deve mantenere una struttura collettiva, favorendo strumenti di autogestione e di autogoverno.

Del resto, negli anni '70, si affaccia nuovamente la tematica della formazione di un "uomo nuovo", da stimolare attraverso la vita di partito e l'ambiente della scuola. Soltanto nel collettivo, secondo le visioni pedagogiche degli insegnanti, le individualità possono perfezionarsi e auto-educarsi, favorendo, in ogni militante, una piena consapevolezza della propria funzione nella società italiana. Così, ad esempio, afferma Giuseppe Dama:

---

<sup>168</sup> FIGER, APCBO, AIM, b. 2.14, f. 3, *Corso formativo regionale, 1968. Giudizio inviato alla federazione di Frosinone*, 24 dicembre 1968.

<sup>169</sup> ISEC, PCMI, b. 111, f. 13, *III Convegno nazionale sulle scuole di Partito (Roma 15-17 novembre 1973)*, rapporto di Giuseppe Dama, p. 6.

<sup>170</sup> Ibid.



il collettivo elegge un proprio Comitato Direttivo che ha il compito di dirigere l'autogestione del collettivo, intervenendo su tutti i problemi della vita dell'Istituto. Il centro della vita del collettivo è il programma: la costruzione di un uomo nuovo avviene come un processo reale nel quale ogni compagno tende a superare le contraddizioni della propria personalità [...] con la crescita della consapevolezza del suo ruolo nella società.<sup>171</sup>

È in un ancor più netto e deciso bilanciamento tra dimensione individuale e dimensione collettiva, dunque, che deve avvenire la formazione dello “specialista politico” degli anni '70.<sup>172</sup> Come osserva un altro insegnante, Alessandro Lucarini, occorre tendere «allo sviluppo pieno dell'individualità del compagno: aiutare a coltivare gli interessi personali e le inclinazioni. Sensibilità di cogliere le tendenze personali: l'arricchimento di uno è l'arricchimento di tutti».<sup>173</sup>

È significativo che in questa fase la funzione pedagogica del collettivo venga rivalutata e ritorni al centro del dibattito di insegnanti e allievi. Si tratta di un aspetto di continuità, una permanenza che, sebbene lontana da visioni e metodi già superati nel '56, ripropone su nuove basi la centralità di un'integrazione degli individui nella collettività della scuola. Può essere interessante notare come negli anni '70 la cultura pedagogica italiana sembri manifestare anche un rinnovato interesse anche per la “pedagogia del collettivo” di Makarenko. L'esperienza del '68 (comune a molti allievi e insegnanti delle scuole del Pci), ha certamente contribuito a una rivalutazione di forme organizzative assembleari e di confronto collettivo, individuando nelle scuole comuniste un terreno fertile, nonché aperto, in questa fase, a forme nuove di sperimentazione pedagogica.<sup>174</sup> Negli istituti comunisti, soprattutto, l'organismo collettivo diviene il mezzo privilegiato per garantire la conoscenza e il confronto con realtà diverse e inedite. Nella comunità scolastica – in quella «geografia di facce nuove», per usare un'immagine suggerita da un allievo nel gennaio '81<sup>175</sup> – ogni allievo ha la possibilità di confrontarsi con compagni provenienti da ogni parte

---

<sup>171</sup> Ibid., p. 29.

<sup>172</sup> «Abbiamo bisogno di un più grande specialismo politico», afferma Gastone Gensini, ibid., *Conclusioni*, p. 7.

<sup>173</sup> PAR, AISCA, b. 2, f. 5, *Appunti da riunioni delle direzioni delle scuole, trasmessi da Gastone Gensini agli istituti di studi comunisti*, 5 agosto 1978, appunti da intervento di Alessandro Lucarini.

<sup>174</sup> Sulla rivalutazione di Makarenko si veda, ad esempio, A.S. Makarenko, *La pedagogia del collettivo. Antologia del Poema pedagogico e Bandiere sulle torri*, a cura di A. Russo, Torino, Paravia, 1976; J. Bowen, *Anton S. Makarenko e lo sperimentalismo sovietico*, Firenze, La Nuova Italia, 1973; si vedano anche le nuove edizioni delle opere del pedagogista sovietico curate da Lucio Lombardo Radice, tra cui A.S. Makarenko, *Poema pedagogico*, introduzione di L. Lombardo Radice, Roma, Editori Riuniti, 1973. Sull'assemblearismo e sulle culture politiche derivate dal movimento del '68 cfr. G. Crainz, *Il paese mancato*, cit., p. 220; M. Scavino (a cura di), *Le radici del '68*, Milano, Baldini e Castoldi, 1998, pp. 318-319; G. Ricuperati, *La scuola e il movimento degli studenti*, in V. Castronovo (a cura di), *L'Italia contemporanea. 1945-1975*, Torino, Einaudi, 1976, pp. 447-457; A. Lepre, *Storia della prima Repubblica*, cit., pp. 229-234.

<sup>175</sup> ISCP, FGC, Scuola Faggeto formazione Pci, *Il Timone. Testata laboratorio a completamento del corso di Faggeto Lario su... I giornali di fabbrica. Nicola Colozzi, "Ehi, Forlì, vuoi un caffè?" Una geografia di facce nuove*, gennaio 1981.

d'Italia, portatori di esperienze e di visioni della realtà spesso sconosciute. Come ricorda Giuseppe Calzati, alla scuola «si apriva un mondo» che molti allievi «non immaginavano nemmeno che potesse esistere, quindi il fatto di vivere un'esperienza comunitaria di quel tipo li arricchiva, al di là delle conoscenze culturali che potevano acquisire [...]». L'esperienza della scuola di partito era formativa solo per il fatto che tu stavi insieme ad altri». <sup>176</sup>

In ogni caso, appaiono definitivamente superate le vecchie concezioni pedagogiche finalizzate a modellare, in modo artificiale e burocratico, un militante totalmente iscritto in una dimensione pubblica, privo di una propria sfera privata e individuale, subordinato all'autorità del partito. La stessa procedura valutativa dell'allievo viene radicalmente revisionata. La valutazione è realizzata, spiega Dama, attraverso semplici «colloqui conclusivi di congedo» tra gli insegnanti e ogni allievo. <sup>177</sup>

Gli istituti comunisti degli anni '70 procedono nella loro vocazione di divenire, come osserva Gensini, «scuole di metodo, di lettura (lettura critica), di espressione, di stimolo alla ricerca». <sup>178</sup> Nelle loro discussioni, dunque, gli insegnanti insistono molto sulla necessità di incoraggiare un maggiore utilizzo di dizionari e testi, esortando gli allievi a una più autonoma ricerca nelle biblioteche degli istituti. L'esperienza formativa deve fornire a ogni allievo un metodo di studio, indispensabile anche dopo il termine dei corsi. Anche per questo le direzioni delle scuole provvedono a un continuo aggiornamento dei materiali bibliografici e a un'apertura delle biblioteche alle scienze sociali e a settori prima trascurati dalla cultura marxista italiana. Gli allievi, del resto, devono essere in grado di confrontarsi anche con opinioni e testi non marxisti, sapendo correttamente contestualizzare i punti di vista degli avversari politici.

Nello stesso periodo, accanto al corpo insegnante incaricato di curare le lezioni tradizionali, viene potenziata la presenza di istruttori e collaboratori, destinati ad assistere i lavori di gruppo e lo studio individuale. «Si partiva da un testo», ricorda Giuseppe Calzati,

si leggeva insieme quel testo, lo si commentava, lo si criticava e sulla base di questo poi si capivano quali erano i punti di forza, i punti di debolezza della comprensione da parte dei compagni [...] l'istruttore aveva fondamentalmente questa funzione cioè forniva degli

---

<sup>176</sup> Intervista a G. Calzati, cit.

<sup>177</sup> «Perché non inviamo più le lettere con i giudizi?», osserva l'insegnante, «[le lettere] o sono formali, e non servono, o sono "sostanziose" ed allora coinvolgono in una responsabilità troppo grande per il periodo troppo breve di osservazione», ISEC, PCMI, b. 111, f. 13, *III Convegno nazionale sulle scuole di Partito (Roma 15-17 novembre 1973)*, rapporto di Giuseppe Dama, p. 30.

<sup>178</sup> G. Gensini, *Problemi della formazione dei quadri nella attuale fase di sviluppo del partito*, cit., p. 21.

strumenti, correggere gli errori più evidenti, ma non...diciamo così, impedire che i compagni avessero una loro idea. L'importante era che quell'idea non fosse un pregiudizio, fosse però fondata su una diversa interpretazione di un dato reale. [...] i gruppi consentivano questo, consentivano di avere un istruttore che guidava, cercava in qualche modo di indirizzare la discussione verso un obiettivo. [...] Gli istruttori erano degli intermediatori culturali, erano degli organizzatori dello studio e della discussione.<sup>179</sup>

L'organizzazione della didattica vede anche l'introduzione di nuovi strumenti, come i mezzi audiovisivi e le videoregistrazioni di lezioni e conferenze. Una maggiore attenzione viene riservata anche ad approfondimenti specifici su «elementi di geografia, di statistica, di linguistica, di diritto, di matematica. Quei metodi e quegli strumenti», afferma Gensini, «che consentono di conoscere meglio la realtà in cui si opera, di leggere i bilanci, di interpretare le leggi, di orientarsi su dati economici».<sup>180</sup> Si tratta di un vero e proprio aggiornamento, di un'apertura all'esterno che intende qualificare meglio le scuole (dai centri di irradiazione di una specifica cultura quali erano state nei decenni precedenti) in agenzie destinate a fornire a professionisti della politica gli strumenti critici e le cognizioni tecniche per un'elaborazione autonoma e per un'interpretazione della realtà. «Non eravamo conservatori», ricorda l'insegnante Carmelo Marazia,

guardavamo anche alla socialdemocrazia europea e all'Europa. Lavatelli parlava correttamente l'inglese. Io in particolare ero affezionato a Silvio Leonardi (allora deputato europeo), che ho invitato come docente. Anche il marxismo lo leggevamo in maniera evolutiva [...]. Marcavamo molto la distanza con il "socialismo reale", anche se ricevevamo qualche volta visite dai "Partiti Fratelli". Ma anche un incontro, con gli allievi, di Zygmunt Nagorski, consigliere di Carter, chiesto da lui, che voleva capire questo strano animale del comunismo italiano. Insomma, eravamo in pieni anni '70.<sup>181</sup>

Le discussioni sulla didattica, dunque, si orientano maggiormente verso un insegnamento di tipo multidisciplinare, ricercando un equilibrio tra formazione ideologica, culturale, storica e conoscenze specialistiche. Tuttavia, come si vedrà in seguito, un simile approccio multidisciplinare faticherà ad essere incluso negli effettivi programmi didattici: esso rimarrà, sovente, soltanto un oggetto di discussione tra insegnanti anziché divenire parte integrante della prassi educativa.

---

<sup>179</sup> Intervista a G. Calzati, cit.

<sup>180</sup> Ibid., p. 22.

<sup>181</sup> Intervista scritta a C. Marazia, cit. Sulla visita di Nagorski si veda *"Aprire il dialogo Usa-Pci"*, in «La Stampa», 27 luglio 1975. Sui rapporti Usa-Pci cfr. V. Lomellini, *Bisbigliando al "nemico"? Il Pci alla svolta del 1973, tra nuove strategie verso Washington e tradizionale anti-americanismo*, in «Ricerche di storia politica», n. 1, 2013.

Un elemento di novità, inoltre, è la maggiore attenzione pedagogica di alcuni insegnanti verso la complessità di un insegnamento esclusivamente rivolto agli adulti. Graziella Falconi, collaboratrice della scuola di Frattocchie, osserva nel 1978 che occorre «utilizzare tecniche moderne nel campo dell'insegnamento per adulti».<sup>182</sup> Secondo Sergio Zangirolami, è necessario favorire scambi «di esperienza con quelli che si occupano della formazione degli adulti. Vedi anche i casi di formazione aziendale».<sup>183</sup> In questo campo, nelle scuole di partito, non sembra effettivamente emergere un inedito approccio pedagogico, tuttavia è significativo che compaia, per la prima volta, una riflessione sull'eccezionalità di questo tipo di insegnamento, frutto, anche, di un contesto politico-culturale particolarmente favorevole: è del 1973, infatti, l'istituzione delle 150 ore per il diritto allo studio, inizialmente previste per i lavoratori metalmeccanici e successivamente estese alle altre categorie lavorative.<sup>184</sup> L'esperienza delle 150 ore è stata l'occasione, anche nei partiti di sinistra, per un appassionato dibattito su metodi e tecniche di insegnamento per gli adulti, giungendo alla formulazione di appositi manuali e strumenti di azione.<sup>185</sup>

Per la verità, con l'istituzione delle nuove scuole interregionali, la didattica e l'elaborazione dei programmi si differenziano ulteriormente. Ogni scuola elabora propri metodi e approcci educativi, rispondendo anche alle proprie specializzazioni e alla diversa utenza a cui gli istituti sono rivolti. All'Istituto "E. Curiel" di Faggeto Lario, ad esempio, l'organizzazione dello studio «prevede il gruppo ottimale di 6-10 compagni con un insegnante», scrive Marazia nel '79, «come cellula di base per lo studio di gruppo e quello individuale [...]. La nostra esperienza ci porta a limitare il ruolo della lezione, a vederla sempre più non come momento a sé, ma più come introduzione allo studio, conclusione e verifica».<sup>186</sup> All'Istituto di studi comunisti, invece, appaiono più marcate la centralità e

---

<sup>182</sup> PAR, AISCA, b. 2, f. 5, *Appunti da riunioni delle direzioni delle scuole, trasmessi da Gastone Gensini agli istituti di studi comunisti. Appunti da intervento di Graziella Falconi*, 5 agosto 1978.

<sup>183</sup> Ibid., *Appunti da intervento di Sergio Zangirolami*.

<sup>184</sup> Sull'istituto delle 150 ore si veda, M. Boriani (a cura di), *Educazione degli adulti. Dalle 150 ore ai Centri Territoriali Permanenti*, Roma, Armando, 1999; M.L. Tornesello, *I corsi 150 ore negli anni settanta: una scuola della classe operaia?*, in "Storia e problemi contemporanei", n. 40, 2005; P. Causarano, "La scuola di noi operai". *Formazione, libertà e lavoro nell'esperienza delle 150 ore*, in «Rivista di Storia dell'Educazione», n. 1, 2016; F. Barbano (a cura di), *Le 150 ore dell'emarginazione. Operai e giovani degli anni '70*, Milano, Franco Angeli, 1982.

<sup>185</sup> Sull'elaborazione pedagogica negli anni '70 rivolta agli adulti si veda, ad esempio, G. Bini (a cura di), *Didattica delle 150 ore*, Roma, Editori Riuniti, 1976; D. Demetrio, *Alfabetizzazione degli adulti e classe operaia. Analisi e strumenti per una didattica dell'alfabeto*, Milano, Franco Angeli, 1976; D. Demetrio, F. Moroni, *Alfabetizzazione degli adulti. Teoria, programmazione, metodi*, Roma, Editrice Sindacale Italiana, 1980. Proprio Duccio Demetrio sarà tra i collaboratori didattici all'Istituto "E. Curiel" di Faggeto Lario, intervista a G. Calzati, cit.

<sup>186</sup> *L'attività della scuola di partito nella politica di formazione dei quadri e i problemi dell'insegnamento. Interventi*, Carmelo Marazia, in *Formazione scuola di partito insegnamento. Atti del VI convegno nazionale della sezione centrale scuole di partito*, cit., p. 24.

l'organicità del collettivo, a cui sono rivolti i dibattiti e le numerose conferenze di dirigenti nazionali, accanto all'attività di studio e di ricerca individuale.

La rottura con il passato da parte delle scuole, dunque, non è sempre del tutto netta e lineare con l'aggiornamento politico-culturale dei progetti formativi di partito. Nelle impressioni vergate "a caldo" dagli allievi durante l'attività didattica sembrano ritornare motivi e valutazioni che, sul terreno della continuità, rispecchiano tematiche già emerse nel dopoguerra. Secondo i partecipanti ai corsi, così, il collettivo, i dibattiti, i lavori di gruppo sono elementi essenziali di crescita politica, in grado di completare lo studio individuale. Come scrivono alcuni allievi, singoli e collettivo si connettono attraverso «l'armonia della discussione, dei rapporti tra compagni». Il collettivo, dunque, deve offrire un «terreno fertile» su cui «ogni compagno» ha la possibilità di «valorizzare le proprie capacità».<sup>187</sup>

Simili narrazioni, è evidente, sono pervase di utopismo e di una quasi idilliaca rappresentazione dei rapporti tra allievi. Del resto, contrasti e problemi di convivenza, rintracciabili ora tra allusioni e sottintesi, ora attraverso esplicite critiche e proposte organizzative, non sono sottaciuti. Secondo quanto scrive un allievo di Terni, ad esempio, in una comunità eterogenea come la scuola di partito è normale che si verifichino «problemi che possono non sempre essere riconducibili allo studio». Per questo, l'allievo propone alla direzione della scuola la

possibilità di disporre (in un corso della durata di un anno e di molti mesi) di una camera singola. Nel corso della giornata ti capita di sentire il bisogno di riposarti (anche psicologicamente) cosa che non sempre puoi fare se dividi la camera con altri. Può essere, ed è io credo, anche positiva la presenza di un altro o di più compagni con i quali puoi affrontare anche problemi di carattere personale, ma questo lo puoi benissimo fare nell'ambito dei rapporti che si stabiliscono all'interno del collettivo.<sup>188</sup>

Una simile affermazione rileva l'estrema distanza da una fase in cui la sfera privata e individuale doveva essere artificialmente ripudiata attraverso la vita collegiale. Eppure, anche le difficoltà di questo tipo vengono sempre ricondotte al ruolo del confronto collettivo, il cui fine rimane quello di «conoscersi e conoscere per migliorarsi e migliorare».<sup>189</sup>

---

<sup>187</sup> FIG, AISC, Isc – 305-64, *Corso operaio, 11-11-'75 – 11-11-'76. Documento del 1° gruppo a conclusione del 1° ciclo.*

<sup>188</sup> Ibid., *Questionario Roberto Piermatti. Terni.*

<sup>189</sup> Ibid., *Questionario Jurilli*, cit. Per alcuni giudizi critici rivolti alla vita collettiva si veda anche ISEC, PCMI, b. 110, f. 12, *Giudizi dei compagni su programmi, metodi e contenuti del corso operaio nazionale di due mesi, dicembre 1980.*

### 3.3 Una pedagogia dell'informale

#### 3.3.1 *Imparare per contatto*

È attraverso una sedimentazione diversificata di esperienze educative che le scuole di partito si propongono di promuovere la formazione del professionista politico. L'educazione del quadro, così, può essere intesa come un processo istituzionalizzato in precisi programmi di studio, ma essa si completa pienamente soltanto attraverso l'acquisizione, spesso informale, di competenze e di esperienze extradidattiche.

Nelle scuole di partito l'aspetto della formazione informale rappresenta una tematica essenziale per comprendere i processi educativi dei quadri.<sup>190</sup> Nel semplice contatto con compagni provenienti da esperienze tanto diverse, gli insegnanti comunisti si propongono di attivare un'interazione di saperi, di nozioni e di conoscenze pratiche. Si tratta di aspetti formativi che rimangono centrali durante tutto il periodo in cui le scuole residenziali esercitano la loro funzione educativa. Così, ad esempio, nel 1954 Emilio Tadini descrive su *Vie Nuove* l'«utilissimo scambio di esperienze» tra le allieve della scuola femminile:

Ho visto una mondina raccontare la sua storia a una contadina toscana e ascoltare quella di un'operaia di una grande fabbrica del nord e di una raccoglitrice di ulive calabrese. È evidente che questo scambio permette ad ognuna di chiarire gli aspetti particolari di certi problemi, e insieme di vedere come tutti quei problemi sono collegati a certi fatti generali.<sup>191</sup>

Al di là del tono enfatico e propagandistico del giornale comunista, l'aspetto di una didattica dell'informale, attuata attraverso il semplice contatto, è rimasto a lungo nella pratica didattica delle scuole. Come ricorda Elena Montecchi, collaboratrice della scuola di Albinea, «il nostro compito era anche quello [...] di stimolare un po' un aiuto tra diversi [...]. Noi avevamo in sostanza anche la necessità di osservare le relazioni informali e di consolidarle. Le relazioni positive informali le devi consolidare, questa è

---

<sup>190</sup> È in quest'ottica, come si è avuto modo di accennare, che occorre interpretare la centralità di aspetti collegiali come i dibattiti, la divisione di compiti interni, l'elezione di commissioni e organismi dirigenti di cellula, il commento quotidiano della stampa, la produzione di bollettini interni e di giornali murali. È sempre in quest'ottica che si può comprendere l'importanza attribuita a esperienze di stage e di tirocini pratici, ma anche alle visite a musei e a sedi di partito o di cooperative.

<sup>191</sup> E. Tadini, *Storie di donne che vanno ancora a scuola*, cit.

scienza dell'organizzazione insomma».<sup>192</sup> Anche Giuseppe Calzati ricorda che i gruppi di studio, per il loro scopo di «fornire degli strumenti di analisi» agli allievi, «dovevano essere il più possibile diversi» nella composizione interna.<sup>193</sup>

Giuseppe Longo, che ha frequentato l'Istituto "A. Marabini" nei primi anni '50, ricorda un episodio preciso, emblematico, in grado di testimoniare l'importanza di una formazione extradidattica, stimolata dalla presenza di allievi di diverse origini sociali, culturali e geografiche. Anche alla scuola bolognese, ricorda Longo, l'approccio pedagogico consisteva nel «favorire l'aiuto dell'uno con l'altro [...] Io avevo Gizzi», spiega Longo, «che dovevo "tirare". Gizzi era il segretario della Federbraccianti della Marsica, quindi un personaggio importante, perché lì i braccianti erano importanti». L'allievo, tuttavia, che «aveva fatto la seconda o la terza elementare», «faceva fatica a seguire, a capire». Longo ricorda un episodio significativo. «Leggevamo "Lavoro salariato e capitale", o uno di questi libri scritti da Marx per la divulgazione [...] e ricordo che leggendo questo a un certo punto c'era una formuletta, forse una moltiplicazione e un'addizione», di fronte a cui Gizzi sembra in difficoltà. «Quello che lui non mi voleva dire», racconta Longo, «ma che a forza di insistere capii, era che lui sapeva fare le addizioni e le sottrazioni, non sapeva fare le moltiplicazioni e le divisioni, quindi lì si era bloccato, non riusciva ad andare avanti». È di fronte a difficoltà simili che si attiva istintivamente un reciproco e informale aiuto tra allievi:

da quel momento, gli ho fatto studiare a memoria le tabelline e gli ho spiegato come si fanno le moltiplicazioni e le divisioni. Lo bombardavo mentre mangiava, quando aveva il boccone in bocca, mentre si lavava i denti. E così da mattina a sera, finché in pochissimo tempo – era un ragazzo indubbiamente intelligente – ha imparato le tabelline, a fare le moltiplicazioni e le divisioni e quindi a leggere tranquillamente "Lavoro salariato e capitale".<sup>194</sup>

Nei percorsi formativi degli allievi si intersecano competenze, apporti culturali, esperienze condivise. «È qui, nell'incontro di un *curriculum* patente, di uno latente e di uno autoprodotta», hanno osservato Egle Becchi e Monica Ferrari a proposito dei processi di professionalizzazione, «o meglio di più curricoli di tipi diversi – che occorre guardare e insieme fare attenzione alle produzioni di coloro che potremmo chiamare "apprendisti"».<sup>195</sup> L'itinerario formativo dell'allievo comunista – dell'"apprendista della

---

<sup>192</sup> Intervista a E. Montecchi, cit.

<sup>193</sup> Intervista a G. Calzati, cit.

<sup>194</sup> Intervista a G. Longo, cit.

<sup>195</sup> E. Becchi, M. Ferrari, *Professioni, professionisti, professionalizzare: storie di formazione*, in E. Becchi, M. Ferrari (a cura di), *Formare alle professioni. Sacerdoti, principi, educatori*, Milano, Franco Angeli, 2009, p. 18.

politica” – appare esattamente come un intreccio di programmi didattici istituzionalizzati, di competenze e procedure assimilate nell’esperienza scolastica e apparentemente subordinate al percorso istituzionale, di apporti personali e pratiche imitative autonomamente elaborate. È anche imparando nella pratica, osservando i propri compagni di studi o semplicemente vivendo l’inedita esperienza formativa, che il politico di professione acquisisce un patrimonio di conoscenze, indispensabili per risolvere quelli che Donald Schön, descrivendo la formazione del “professionista riflessivo”, definisce “casi unici”: «il caso unico cade al di fuori delle categorie, delle teorie e delle pratiche esistenti [...] il caso non è “nel libro”. Se egli [il professionista] vuole agire in maniera competente deve farlo mediante una sorta di improvvisazione, inventando e verificando nella situazione strategie appartenenti al proprio patrimonio esperienziale».196

Anche i testi didattici prodotti dagli allievi permettono di evidenziare la rilevanza di una didattica dell’informale e di una diversificazione di percorsi curricolari tra loro interconnessi. Un esempio sono, in tal senso, le riflessioni e le deduzioni del tutto personali nei quaderni di Gastone Cappello, affiancate ai veri e propri appunti di studio ed escogitate soggettivamente per risolvere quelle «zone indeterminate della pratica»197 che via via emergono durante l’esperienza scolastica o nel confronto quotidiano con i compagni.

Nel suo soggiorno a Bologna, Cappello appare impressionato dalle iniziative organizzate della federazione comunista e dalla locale *Festa dell’Unità*, tanto da ricavarne alcune indicazioni per il suo rientro alla federazione di Pavia: «nelle feste, nei comizi, nelle assemblee nel Partito», scrive su un quaderno, «e soprattutto fuori tanto tricolore come lo visto [sic] a Bologna; comperare all’uopo degli striscioni tricolori – procurarseli e adoperarli».198 Il giovane funzionario si dimostra anche consapevole della necessità di applicare nella pratica gli insegnamenti acquisiti a scuola: «piano preciso di studio e delle materie della scuola», scrive tra alcuni propositi finali, «per ripassarli al contatto con la realtà e spinto dalla necessità dell’azione».199 Le osservazioni e le intuizioni pratiche offerte dall’esperienza bolognese si susseguono in tutti i suoi quaderni, mano a mano che il corso formativo si sviluppa: «intestare la sezione del Partito della Fgci ad un caduto

---

196 D.A. Schön, *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell’apprendimento nelle professioni*, Milano, Franco Angeli, 2006, p. 34.

197 Ibid., p. 36.

198 Archivio privato di Gastone Cappello (Vigevano), *Quaderno III. X Corso Scuola Centrale Quadri. Lettura stampa, conferenze, ora politica. Osservazioni*.

199 Ibid.



locale»;<sup>200</sup> oppure, «leggere i giornali avversari, vedere come sono impostati i problemi».<sup>201</sup> Non mancano noterelle morali e autonomi pensieri elaborati sulla base degli insegnamenti scolastici: «il comunismo non è soltanto nel sudore della fabbrica e dei campi. È anche in casa davanti al bambino, nelle relazioni, nella famiglia, nella vita monotona di tutti i giorni»; o ancora, «sia una scuola perenne la nostra vita politica [...] Il compagno Togliatti, Lenin, Stalin ascoltavano molto i compagni della base quando parlavano loro».<sup>202</sup>

Le tracce di una simile pedagogia dell'informale, chiaramente, affiorano anche nelle testimonianze dei decenni successivi. Anche i quaderni di Beppe Pasciutti, ad esempio, allievo a Frattocchie nel 1981, alternano gli appunti di conferenze e lezioni ad annotazioni personali suscitate dall'ambiente, echi di confronti con i compagni o di pareri espressi dagli insegnanti: «devo imparare una cosa molto importante», scrive nel novembre '81, «cioè, riuscire a interpretare ciò che leggo sempre meglio ma, soprattutto, (e su questo voglio riuscirci, anche a costo di rompere la testa) esporre sempre più semplicemente ciò che apprendo, nell'ambito del mio modo di pensare e di far politica».<sup>203</sup>

Anche secondo la testimonianza di Luigi Bertone l'importanza formativa di un corso nelle scuole di partito è da ricercare in occasioni spesso del tutto collaterali all'attività didattica strettamente intesa: «con noi praticamente stava [...] un grande dirigente del Pci [...] Mauro Scoccimarro», racconta Bertone, «e siccome era un po'...vanaglorioso, oltre che una "testa" [...] lui faceva lezioni supplementari, ma non le faceva a lezione, lui cominciava a chiacchierare, era un chiacchierone, ti prendeva da parte, lui era parlamentare europeo [...]. Insomma: io dell'Europa sapevo tutto alla fine del corso pur non essendo un corso di studio!».<sup>204</sup>

### 3.3.2 *Imparare facendo*

Sin dall'immediato dopoguerra la riproduzione alla scuola di partito di una dialettica politica interna, di una divisione di compiti e responsabilità che rispecchiano l'organizzazione di una cellula o di una sezione, rappresenta una precisa strategia

---

<sup>200</sup> Archivio privato di Gastone Cappello (Vigevano), *Quaderno IV. X Corso Scuola Centrale Quadri. Esperienze: Festa dell'Unità*.

<sup>201</sup> Ibid.

<sup>202</sup> Ibid.

<sup>203</sup> Archivio privato di Beppe Pasciutti, Sartirana Lomellina, diario, n. 1 *Miscellaneità*, 26-11-81.

<sup>204</sup> Intervista a L. Bertone, cit.

didattica, il cui valore formativo è attentamente vagliato dagli insegnanti comunisti. L'intento, in tutti questi casi, è di stimolare una didattica informale attraverso esperienze pratiche di lavoro. Gli allievi, infatti, mantenendo rapporti politici con i propri compagni, devono apprendere come relazionarsi vicendevolmente, come coordinare un gruppo di ricerca, come partecipare efficacemente ai lavori di una cellula, come scegliere e valutare i propri dirigenti e rappresentanti. Un costume, un metodo di lavoro e di contegno politico, del resto, possono pienamente entrare a far parte del comportamento dell'allievo soltanto attraverso un esercizio pratico, attraverso un tirocinio. Utilizzando categorie d'analisi proprie delle discipline pedagogiche, è possibile affermare che alla scuola di partito gli allievi possono «apprendere attraverso il fare», attivando un essenziale esercizio di apprendistato alla politica.<sup>205</sup> L'educazione politica comunista, infatti, attraverso la partecipazione attiva alla comunità scolastica, è in grado di procurare anche una formazione di tipo informale, extra-didattica, tanto importante quanto l'aspetto più formale della didattica curricolare. Partecipando alla vita del collettivo l'allievo impara «per contatto, per mimesi, per esempi, per un fare insieme» attraverso «una transazione di saperi diversi»<sup>206</sup> così evidente nel quotidiano contatto con compagni provenienti da contesti e realtà sociali fra loro diverse. È esattamente lungo questa prospettiva che le scuole di partito elaborano specifiche esperienze di lavoro pratico.

Si è già visto come, nei primi corsi organizzati a Roma e a Bologna, ogni partecipante venga di regola assegnato a un determinato settore di lavoro di una sezione di partito cittadina. Spetta all'allievo, rispettando un monte-ore settimanale, mettere in pratica nella sezione a cui è assegnato gli insegnamenti pratici acquisiti alla scuola o, semplicemente, frequentare le riunioni di una specifica commissione di lavoro e lì ascoltare, apprendere o trasmettere determinati saperi e conoscenze tecniche. Già nel '45 gli allievi della scuola di Roma partecipano direttamente alla vita delle sezioni cittadine, offrendo, spesso, un contributo essenziale nella vera e propria ricostituzione degli organismi di base del partito e nella loro connessione con il tessuto cittadino.<sup>207</sup>

L'assegnazione a particolari settori di lavoro, sovente, segue un criterio di non corrispondenza con i campi di competenze già posseduti dall'allievo: Gastone Cappello, ad esempio, nel corso nazionale bolognese, viene assegnato alla sezione “Bergami” e,

---

<sup>205</sup> D.A. Schön, *Formare il professionista riflessivo*, cit., p. 72.

<sup>206</sup> E. Becchi, M. Ferrari, *Professioni, professionisti, professionalizzare: storie di formazione*, cit., p. 18.

<sup>207</sup> Si veda, ad esempio, FIG, APC, Fondo Mosca, mf 350, 678, Pacco 44 I, *Relazione del Comp. Nicolosi Franco – della Commissione d'Organizzazione – sull'attività svolta come responsabile del lavoro dei compagni della cellula A. Gramsci presso la sezione “Salario”*, 1 settembre 1945; *ibid.*, *Relazione della commissione organizzazione per il riassunto del lavoro svolto*.

nello specifico, alla commissione femminile. Periodicamente, a scuola, ogni allievo compie una breve relazione sulle caratteristiche del gruppo di lavoro a cui è stato assegnato, rilevando i punti di forza, gli aspetti critici e gli eventuali apporti migliorativi: «buona la capacità delle compagne dei loro interventi», scrive ad esempio Cappello nell'ottobre '50, riferendo, tuttavia, che «troppo poche [sono le] compagne nell'insieme degli iscritti. Troppe poche attiviste in proporzione al numero e alle esigenze».<sup>208</sup>

Questa tipologia di tirocinio pratico viene gradualmente abbandonata dalle scuole nei primi anni '50, con l'intenzione di lasciare maggiore spazio allo studio individuale e alle attività interne alle scuole. Riappare, tuttavia, alla fine degli anni '70 nella scuola di Frattocchie; qui, ad esempio, nel corso nazionale di un anno del 1980, l'allievo Tino Bergonzi è assegnato a una sezione di periferia. Come ricorda Bergonzi,

formalmente eravamo iscritti, partecipavamo, all'attività di una sezione che mi pare fosse quella di Tor Bella Monaca, almeno, io, perché non eravamo tutti lì nello stesso punto [...] allora era proprio un rione di quelli in cui non c'era un negozio, tutti palazzi sorti nell'arco di una settimana, quei palazzoni della periferia romana, e c'era una sezione molto vivace, c'erano mi ricordo riunioni con 60, 70 persone, si discuteva di politica, si discuteva del partito, del futuro del paese, e si andava anche a fare la diffusione dell'*Unità*.<sup>209</sup>

Una rassegna sulle attività pratiche di tirocinio non può non includere la redazione del “giornale murale”, uno strumento molto importante nelle scuole degli anni '40 e '50, che coinvolge gli allievi nella cura di un vero e proprio bollettino del corso. Attraverso il giornale gli insegnanti intendono, da un lato, stimolare un'attività ricreativa, autogestita dagli allievi, dall'altro formare le basilari competenze di scrittura giornalistica e di composizione editoriale. Secondo gli allievi di un corso nazionale romano, ad esempio, il giornale murale deve rispecchiare «genuinamente il collettivo», tenendo «ben presente la funzione educativa» della pubblicazione. Così, accanto a vignette, illustrazioni e articoli umoristici, il giornale si sofferma sui problemi del corso e sulla vita quotidiana della scuola, sui più importanti avvenimenti politici o sulle esperienze personali degli allievi.<sup>210</sup> Anche in questo caso si tratta di un'esperienza che viene gradualmente abbandonata in seguito al ripensamento degli obiettivi didattici della seconda metà degli anni '50, ma che

---

<sup>208</sup> Archivio privato di Gastone Cappello (Vigevano), *Quaderno IV. X Corso Scuola Centrale Quadri. Riunione del collettivo per lavoro pratico. Giorno 23/10.*

<sup>209</sup> Intervista a T. Bergonzi, cit.

<sup>210</sup> FIG, APC, Fondo Mosca, mf 350, 678, Pacco 44 I, *Relazione della Commissione redazionale del Giornale Murale.*

si riaffaccerà, accentuando gli aspetti tecnico-redazionali, nei corsi sui giornali di fabbrica o incentrati sulla comunicazione politica della seconda metà degli anni '70.

Rappresenta un vero e proprio tirocinio anche il lavoro pratico a cui vengono destinati gli allievi, nel dopoguerra, a conclusione dei corsi nazionali. La «scuola pratica», come viene definita dagli insegnanti, è progettata per la prima volta nel '47 dall'istituto Zdanov: gli allievi del corso nazionale, divisi in gruppi e brigate di lavoro, vengono inviati presso alcune federazioni (nello specifico, Siena, Firenze, Terni) per un periodo totale di 9 giorni. Ogni gruppo deve assistere alle riunioni dei locali organismi dirigenti, incontrare i responsabili dei vari settori di lavoro, visitare le principali sezioni e, soprattutto, studiare le caratteristiche specifiche della provincia e le modalità di intervento locale del Pci. Come affermano gli insegnanti, l'obiettivo deve essere di far partecipare i gruppi di allievi «a riunioni non preparate per loro» ma alle «riunioni normali con o.d.g. su problemi correnti», per garantire un miglior inserimento nella reale vita di partito.<sup>211</sup>

Negli anni successivi le esperienze di lavoro pratico sono rafforzate ed estese, favorendo una più attiva partecipazione degli allievi alla realtà delle federazioni verso cui vengono destinati. Come osserva un programma del 1949, gli allievi dovranno non solo ricevere «una serie di rapporti informativi» sulle specificità della provincia, ma saranno tenuti a partecipare «a riunioni degli organi direttivi (fino alla sezione) e ad assemblee (fino alla cellula). Soltanto dall'esame del lavoro concreto di questi organi», si sottolinea nel programma, «essi potranno rendersi conto del funzionamento delle varie istanze del Partito, e trarne i necessari insegnamenti per il proprio lavoro». Ogni contatto con responsabili locali di commissioni o gruppi di lavoro, ogni riunione e assemblea a cui si è presenziato, dovranno essere oggetto di discussione tra gli allievi e di dettagliati rapporti scritti, affinché tutti i partecipanti portino «il contributo del lavoro svolto nelle loro Federazioni».<sup>212</sup>

Del resto, come osserva un gruppo di allievi inviati a Terni, il tirocinio permette di verificare «quanto sia indispensabile ed efficace l'unione della teoria alla pratica», offrendo la possibilità «di trovare materia di studio utilissima» per migliorare le «capacità politiche e per approfondire le nostre conoscenze». L'esperienza, proseguono gli allievi, permette di abituarsi «ad un ritmo di lavoro superiore», ma garantisce anche alla federazione ospitante un utile scambio di competenze: essa è «messa in condizioni di fare

---

<sup>211</sup> Ibid., *Programma per il lavoro pratico inviato da Umberto Massola ai segretari di federazione di Siena, Firenze, Terni*, 28 maggio 1947.

<sup>212</sup> FIG, APC, Fondo Mosca, mf 350, Pacco 44 II, *Programma per il periodo di lavoro pratico degli allievi della Scuola centrale quadri (VI corso)*, 1949.

una revisione generale di tutto il suo lavoro, di esaminare più profondamente gli errori passati e le deficienze attuali».<sup>213</sup>

Anche alla scuola bolognese i corsi nazionali, generalmente, si concludono con un lavoro pratico in alcune federazioni periferiche. In conclusione al XII corso nazionale del 1951-52, ad esempio, i partecipanti vengono suddivisi tra le federazioni di Ancona e di Pesaro, svolgendo, tuttavia, non una semplice attività di studio e di partecipazione alla locale vita di partito, ma divenendo essi stessi insegnanti per i corsi di base rivolti ai militanti.<sup>214</sup> Anche Giuseppe Longo, nel 1953, partecipa al lavoro pratico. Il giovane funzionario è inviato a Voghera e Tortona, dove per due settimane tiene le lezioni sul *Breve Corso Marx*: l'organizzazione del corso, ricorda Longo, prevedeva «un istruttore che a giorni alterni faceva la lezione, discuteva quella precedente e, il giorno in cui mancava, gli allievi studiavano», individualmente o in gruppo. «Io abitavo a Tortona», prosegue, «però un giorno facevo la lezione a Tortona e discutevo della lezione precedente, il giorno dopo gli allievi studiavano individualmente, io andavo a Voghera, facevo la lezione a Voghera e discutevo della lezione precedente, e così il *Corso Marx* durava due settimane piene». Gli allievi, che «erano essenzialmente i comitati di sezione più qualche altro attivista, [...] vivevano a casa loro, però per due settimane avevano chiesto permessi, preso le ferie dal lavoro, [...] erano tutti impegnati solo nello studio per due settimane».<sup>215</sup> Nella memoria di Giuseppe Longo, peraltro, si tratta di un episodio che si connette con la sua successiva carriera accademica e di insegnamento universitario. «Le mie prime esperienze didattiche, cioè quelle nelle scuole di partito, le considero decisive, dal punto di vista della mia formazione di insegnante», afferma Longo, perché «mi sono certamente servite per imparare [...] a spiegare le cose adattandomi al livello dell'allievo». È un aspetto squisitamente formativo e professionalizzante che, secondo Longo, coinvolge direttamente anche l'esperienza specialistica del funzionario di partito: «il funzionario

---

<sup>213</sup> Ibid., *Scuola centrale quadri. Cellula "A. Gramsci". Brigata Lavoro. Rapporto sulla attività pratica svolta in provincia di Terni dal 9 al 17 giugno 1947*, 6 luglio 1947. Per una completa descrizione di un'esperienza di lavoro pratico si veda anche *Sicilia 1955*, in «Scuola Comunista», n. 2, 1955, in cui è illustrato il lavoro effettuato dagli allievi di un corso nazionale a Frattocchie, inviati in Sicilia per partecipare alla campagna elettorale del Pci per le elezioni regionali: «Il viaggio in Sicilia è stato per loro – in massima parte settentrionali [...] – una ricca esperienza complementare al programma di studi. Esso è servito in primo luogo ad ampliare la loro conoscenza diretta del nostro paese [...]. È servito a far prendere contatto diretto con una delle più interessanti competizioni politiche che si siano svolte dopo il 7 giugno 1953 [...]. Ed è servito anche a far imparare dal lavoro dei comunisti e dei lavoratori siciliani».

<sup>214</sup> CM, FMS, faldone 2, cartella 13, *Attività di partito. Quaderno Direzione XII Corso. Appunti da Riunione produzione sul lavoro pratico*, 27 febbraio 1952.

<sup>215</sup> Intervista a G. Longo, cit.

deve convincere una sezione, se fa un riunione, deve convincere gli interlocutori, e quindi normalmente deve sapere adeguarsi alle situazioni diverse».<sup>216</sup>

La testimonianza dell'ex funzionario restituisce in pieno il significato di un tirocinio inteso come reale esperienza di professionalizzazione. È in un “apprendere attraverso il fare”, accanto al più tradizionale insegnamento didattico, che l'apprendista della politica può autonomamente maturare competenze e conoscenze, utili per risolvere i problemi, i casi unici, offerti dall'«incerta professione» della politica.<sup>217</sup>

Anche se le più impegnative esperienze di lavoro pratico non proseguiranno oltre la riorganizzazione didattica della metà degli anni '50, il principio di un tirocinio, di un'esercitazione politica formativa, rimarrà ampiamente nella prassi scolastica sotto forma di lavori di gruppo, assetti organizzativi del collettivo, laboratori di giornalismo e di comunicazione politica. «Porre, come abbiamo più volte affermato, gli allievi al centro del nostro lavoro», affermerà il direttore dell'Istituto “E. Curiel” nel 1979,

significa dar loro la possibilità di acquisire gli strumenti adeguati ad esercitare un ruolo di protagonisti. In questo senso si tratta di fare uso di metodologie capaci di favorire l'apprendimento, in modo particolare attraverso il lavoro di gruppo [...]. L'individuo avrebbe modo di imparare “facendo” e la stessa educazione linguistica non verrebbe lasciata a sé ma si collegherebbe direttamente alle esperienze, alle operazioni e agli sforzi compiuti per raggiungere determinati obiettivi.<sup>218</sup>

---

<sup>216</sup> Ibid. Si consideri che Giuseppe Longo, secondo figlio di Teresa Noce e di Luigi Longo, è stato militante e funzionario del Pci dal dopoguerra al 1956; ha successivamente intrapreso una brillante carriera accademica, dedicandosi a ricerche in campo fisico e all'insegnamento universitario.

<sup>217</sup> F. Ruggè, *L'incerta professione. Politica professionale e costituzione contemporanea*, in A. Arisi Rota (a cura di), *Formare alle professioni. Diplomatici e politici*, cit.

<sup>218</sup> G. Calzati, *Istituto E. Curiel*, in *Formazione scuola di partito insegnamento. Atti del VI convegno nazionale della sezione centrale scuole di partito*, cit., p. 79.

## 4. I programmi didattici

### 4.1 «Qui è *la verità*: leggi!» La cultura politica delle scuole del dopoguerra

#### 4.1.1 «*La politica non è che storia*»

È stata analizzata, nei capitoli precedenti, la poderosa organizzazione pedagogica delle scuole di partito: una struttura educativa meticolosamente pianificata in cui, in ogni aspetto pratico e organizzativo, i partecipanti ai corsi devono poter individuare una precipua funzione pedagogica. Nondimeno, al centro delle attività formative rimane il ruolo svolto dagli insegnanti, una didattica che si svolge lungo precisi programmi di studio, finalizzata a trasmettere specifiche conoscenze culturali agli allievi.

Le scuole comuniste sono prima di tutto scuole di politica ed è attorno alla linea del partito, alla sua ideologia, che si sviluppano i programmi didattici. Tuttavia, dalle scuole centrali ai corsi più brevi lo studio della dottrina marxista e della politica del Pci sono sempre introdotte, o strettamente accompagnate, dai fondamentali elementi di storia europea e italiana. Una storia europea intesa come storia di una preparazione al grande evento rivoluzionario: la comparsa, nel mondo, del primo paese socialista. Una storia italiana – specularmente – funzionale alla storia del Pci e alla rappresentazione teleologica della sua affermazione in Italia: un partito come espressione organica della società, come forza autenticamente nazionale che, in queste sue origini storicamente radicate, poggia il suo inserimento nelle istituzioni. Lo rende esplicito, nel settembre '46, Ernesto Zanni, esaminando i programmi della scuola di Roma:

Si tratta di fornire una rappresentazione della società italiana in cui sia chiaramente percepibile la lenta ma progrediente decadenza delle vecchie classi dirigenti, il loro distacco dal popolo, la loro progrediente incapacità a rappresentare la nazione, da una parte, e dall'altra, la lenta ma sicura ascesa della classe lavoratrice, la sua progressiva attitudine a risolvere i problemi nazionali sino al punto in cui si è operato un effettivo capovolgimento nella posizione relativa e nel ruolo storico delle classi fondamentali.

Con una tale rappresentazione dovrebbe risultare più chiara e più persuasiva la nostra politica di unità nazionale e il ruolo rivoluzionario che essa ci ha consentito di svolgere nella vita politica italiana, come pure devono risultare chiare ed inconfondibili le prospettive che abbiamo dinanzi.<sup>1</sup>

Ne emerge una cultura politica fondamentalmente storicistica, che verrà rafforzata dall'analisi gramsciana sulla storia italiana. Si tratta di un'impostazione culturale, peraltro, che manterrà inalterati i suoi tratti fondamentali per tutto il periodo di attività delle scuole, segnando un essenziale carattere di continuità nella cultura politica trasmessa ai quadri di partito.

In coerenza con questa linea, al primo corso organizzato dalla scuola romana, il programma prevede 45 lezioni di storia del Partito comunista bolscevico, 30 lezioni di «Storia d'Italia e del Mov.[imento] operaio», 9 lezioni sulle questioni organizzative, 7 sui problemi contadini, 6 sulle questioni sindacali, 5 sul tema del «Pci e la lotta contro il fascismo», 4 sulla politica di unità nazionale del “partito nuovo”.<sup>2</sup> Si tratta, probabilmente, di un caso limite: negli anni immediatamente successivi i programmi verranno precisati lasciando maggiore spazio ai problemi teorici.<sup>3</sup> Ciononostante le materie storiche saranno sempre considerate come il fondamento didattico su cui sviluppare l'intero ciclo formativo.

«Nello studio Marxista lo studio della storia ha un'importanza fondamentale». È l'incipit dei quaderni di appunti di Giovanni Zaretti, tratto dalla prima lezione introduttiva tenuta da Spinella alla scuola bolognese. «Il Marxismo è la dottrina della storia», prosegue Zaretti nei suoi appunti, «la stessa politica non è che storia. La politica è il tentativo di indirizzare lo sviluppo storico verso determinati obiettivi». È lo sviluppo, la trasformazione, il cardine interpretativo su cui, nelle scuole del Pci, viene fondata l'analisi marxista della storia, coniugando lo studio del passato con il metodo del materialismo dialettico: «la storia non si ripete mai», appunta Zaretti, «la concezione marxista [...] ci abitua a pensare in maniera storica e cioè a tenere presente in ogni momento la realtà che è in continuo movimento, sviluppo, trasformazione, modificazione».<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> FIG, APC, Fondo Mosca, mf 292, Pacco 34 I, 82, *Alcune osservazioni sul problema delle scuole di Partito. Rapporto di Ernesto Zanni*, 19 settembre 1946.

<sup>2</sup> FIG, APC, Fondo Mosca, mf 350, 678, Pacco 44 I, 24, *Scuola centrale quadri I° corso*.

<sup>3</sup> Cfr. FIG, APC, Fondo Mosca, mf 292, Pacco 34 I, 32, *Verbale della riunione Commissione scuole*, 10 settembre 1948. Ibid., *Necessità di adeguare la politica della Commissione centrale quadri. Rapporto D'Onofrio*, 31 dicembre 1948, cit.

<sup>4</sup> ISRN, AGZ, f. 7, *1ª lezione del programma accademico. Introduzione al Corso di storia d'Italia. Spinella*, 11 luglio 1950. Gli stessi concetti, persino le stesse espressioni utilizzate da Spinella, si ritrovano in molte dispense e



Si può comprendere, dunque, l'estrema importanza assegnata ai manuali di storia e ai testi di studio. Le prime dispense di storia d'Italia destinate alle scuole centrali sono redatte alla fine del '44 da Ruggero Grieco e, benché criticate all'interno del Pci per la loro superficialità e approssimazione,<sup>5</sup> rimarranno per i primi anni il testo fondamentale di riferimento per l'inquadramento dei problemi storici. Come si evince da una lettera di Grieco ad Armando Fedeli i contenuti sono elaborati sulla base di trattati non marxisti. «Come sai non ho mai studiato seriamente storia [...] né insegnato storia nella mia vita», scrive Grieco, «quel poco di storia che so l'ho appreso militando nel Partito, come strumento necessario della lotta rivoluzionaria». Anche per questo, afferma il dirigente, le dispense possono risultare «ideologicamente deboli». Esse, in ogni caso, sono concepite per «un pubblico che ha la cultura della V classe elementare», molto semplici, dunque, volutamente distanti anche dal modello della storiografia sovietica: «temere come la peste la storia economicistica [...] una storia alla Pokrovsky», afferma Grieco. All'opposto, il dirigente italiano ha ritenuto di «parlare prevalentemente degli uomini, delle figure, degli eroi (che restano bene impressi)», spiega, includendo «i fatterelli, gli aneddoti, certe curiosità storiche».<sup>6</sup>

Il manuale, dunque, prende le mosse dalle guerre del '700, dalla rivoluzione francese e dai loro effetti sulla penisola italiana. Con un linguaggio molto semplice il testo introduce gli allievi ai concetti fondamentali del materialismo storico insistendo sui momenti di rottura, di avanzamento sociale e politico:

Con l'assetto di Aquisgrana, l'Italia veniva divisa in dieci Stati più S. Marino. Era un grande progresso, perché l'Italia, al tempo del dominio spagnolo (che fu una delle più tristi dominazioni che abbiamo avuto, e fece andare indietro di molto il nostro paese) comprendeva una ottantina di staterelli di tipo feudale. Da una ottantina si arrivò ad averne dieci più S. Marino: era un progresso.<sup>7</sup>

---

tracce di lezione degli anni '40 e '50, segno di una circolazione e di un continuo scambio di materiale didattico tra gli insegnanti comunisti; si veda, ad esempio, FIGER, ALA, 4.1.3, b. 192, f. 15, *Storia d'Italia. Introduzione al corso. Lezione di Felice Platone*, 2 ottobre 1946: «Lo studio della storia ha una parte preponderante nel nostro programma [...] e questo non è senza ragione, ma è la naturale conseguenza del fatto che il marxismo è in tutte le sue parti una dottrina storica, anzi è la dottrina del movimento storico, ed è perciò indispensabile alla sua conoscenza corretta lo studio della storia. La politica è storia in atto. I problemi politici attuali sono il prodotto della storia precedente. È nello studio della storia che si coglie in tutta la sua evidenza e concretezza l'unità di teoria e pratica».

<sup>5</sup> Si veda ad esempio FIG, APC, Fondo Mosca, mf 292, Pacco 34 I, 45, *lettera di Alessandro Vaia a Ruggero Grieco*, 22 novembre 1945, in cui l'ex garibaldino di Spagna lamenta l'assenza del suo nome, assieme a quello di altri, nel capitolo delle dispense dedicato alla guerra civile spagnola. Su Grieco cfr. A. Lovecchio, *Professione rivoluzionario. Per una biografia di Ruggero Grieco (1893-1926)*, Bari, Edizioni dal Sud, 2013.

<sup>6</sup> Ibid., 87, *lettera di Ruggero Grieco ad Armando Fedeli*, 26 settembre 1946.

<sup>7</sup> FIGER, ALA, 4.1.2, b. 189, *Scuola Centrale di Quadri del Pci. Storia d'Italia. Prima lezione*, p. 5, volume rilegato di dispense. Il testo è stato probabilmente utilizzato da Luigi Arbizzani in un corso frequentato alla Scuola

Descrivendo assetti economici e sviluppi intellettuali il testo giunge alla storia del Risorgimento, da cui vengono tratte anche utili riflessioni sulla politica del Pci e sulla strategia del “partito nuovo”: «i Carbonari pagarono con largo tributo di sangue le loro deficienze programmatiche e organizzative», si legge, «pagarono per non aver saputo porre e agitare un programma popolare nazionale unitario e per avere ripiegato sull'azione di piccoli gruppi». <sup>8</sup> Ampio spazio è assegnato all'analisi del processo di unificazione italiana, alla nascita dei primi movimenti operai, allo sviluppo del socialismo e alle sue contraddizioni interne. La chiave di lettura rimane sempre quella dell'attesa del vero movimento rivoluzionario, della sua progressiva preparazione intellettuale e politica: «quello che manca alla classe operaia italiana», si legge a proposito delle lotte sociali del primo '900, «è una buona direzione politica rivoluzionaria; difetta un partito che sia veramente guida di lavoratori nella loro lotta». <sup>9</sup> Secondo la dispensa, dunque, la comparsa dell'autentico gruppo rivoluzionario organizzato avviene a Torino con l'*Ordine nuovo*: «questo gruppo conosceva la storia d'Italia, il che era una novità che gli dava una forza particolare per lo studio dei problemi politici nazionali, con metodo ed intendimenti marxisti». È questo «vivaio di studio e di soluzioni marxiste», secondo l'analisi di Grieco, «che italianizzò l'esperienza della rivoluzione sovietica, e che gettò i primi fondamenti di un partito nuovo della classe operaia». <sup>10</sup>

Storia d'Italia e storia del Pci giungono a confondersi e a confluire l'una nell'altra. Non senza imbarazzi e rimozioni, peraltro, Grieco accenna al gruppo bordighista (di cui lui stesso, inizialmente, è stato sostenitore assieme a larga parte del futuro gruppo dirigente del Pcd'I), espressione di «un massimalismo portato all'estremo, al nullismo politico» e guidato da una persona, sottolinea l'autore, che «è passato nelle file dei nemici del proletariato, nel campo dei traditori». <sup>11</sup> Le dispense, dunque, proseguono analizzando la crisi del primo dopoguerra, l'affermazione del fascismo e la costruzione del regime, tenendo sempre in considerazione, parallelamente, gli sviluppi della politica del Pci e del

---

centrale quadri nel dopoguerra e impiegato durante la sua attività didattica alla scuola provinciale bolognese. All'inizio del libro Arbizzani appunta a mano una citazione di Togliatti: «“dobbiamo ristabilire la verità, imparare come la storia del nostro paese è storia di lotte di classe e individuare attraverso queste lotte lo sforzo democratico delle forze avanzate, progressive, della borghesia prima, poi dei contadini, degli operai, ecc. per riuscire a democratizzare l'Italia” P. Togliatti».

<sup>8</sup> Ibid., *Seconda lezione*, p. 8.

<sup>9</sup> Ibid., *XVIII-XIX lezione*, p. 3.

<sup>10</sup> Ibid., *XXII lezione*, p. 7.

<sup>11</sup> Ibid., pp. 6-7. Per una recente ricostruzione della vita e del pensiero di Bordiga si veda C. Basile, A. Leni, *Amadeo Bordiga politico. Dalle lotte proletarie del primo dopoguerra alla fine degli anni sessanta*, Paderno Dugnano, Colibri, 2014. Cfr. A. De Clementi, *Amadeo Bordiga*, Torino, Einaudi, 1971; F. Livolsi, *Amadeo Bordiga. Il pensiero e l'azione politica, 1912-1970*, Roma, Editori Riuniti, 1976; L. Cortesi (a cura di), *Amadeo Bordiga nella storia del comunismo*, Napoli, Esi, 1999. Sulle diverse componenti politiche all'origine del Pcd'I cfr. F. De Felice, *Serrati, Bordiga, Gramsci e il problema della rivoluzione in Italia, 1919-1920*, Bari, De Donato, 1971.

Comintern. Il testo si chiude con lo scoppio della guerra in Europa e con una fondamentale indicazione programmatica, per il Pci, a divenire forza nazionale e a farsi portatore dei programmi risorgimentali più avanzati, rimasti inattuati:

L'Italia quale era nei sogni degli uomini più chiaroveggenti del nostro paese, degli elementi democratici più avanzati del nostro Risorgimento, non è stata creata durante l'unificazione né dopo. Ciò ha avuto come conseguenza che il nostro paese ha vissuto in un regime di democrazia paralitica, limitata, incerta, nella quale le forze reazionarie hanno avuto una posizione prevalente. Questa è la causa politica di tutte le sventure che ci sono capitate. D'altra parte il popolo italiano non è riuscito ad avere una organizzazione, ad avere una coscienza precisa dei compiti del paese e di tutti i compiti nazionali [...]. Noi dobbiamo tenere conto di tutta questa esperienza, e lavorare in modo che la nuova Italia possa nascere dalla recente sventura.<sup>12</sup>

È evidente il carattere parziale e approssimativo del testo. Il manuale è stato elaborato frettolosamente, senza la possibilità di un ampio confronto con fonti bibliografiche e con la trattatistica storica non fascista. Tra il '44 e il '45, del resto, in Italia non ha ancora avuto la possibilità di affermarsi e di diffondersi, attraverso specifici canali editoriali, una scuola storiografica marxista.<sup>13</sup> Soltanto con la graduale pubblicazione delle prime edizioni einaudiane del dopoguerra e con lo sviluppo di autonomi canali editoriali di partito,<sup>14</sup> i testi didattici impiegati nelle scuole potranno avvalersi di adeguati aggiornamenti e approfondimenti.

Accanto alle dispense, dunque, i programmi indicheranno agli allievi bibliografie di approfondimento e ulteriori testi di riferimento. Si tratta, spesso, di opuscoli, relazioni, articoli, discorsi di dirigenti comunisti pubblicati su *Rinascita* e sulla stampa di partito,<sup>15</sup> ma compaiono anche le prime opere storiografiche pubblicate da intellettuali comunisti o tradotte da edizioni estere. Ad integrazione delle dispense di storia d'Italia, ad esempio, viene generalmente indicato agli allievi il testo di Pietro Grifone, *Il capitale finanziario*, pubblicato nel '45 da Einaudi e impiegato dagli insegnanti per un inquadramento storico-economico delle questioni trattate.<sup>16</sup> Sulla rivoluzione francese vengono consigliati i testi

---

<sup>12</sup> *Scuola Centrale di Quadri del Pci. Storia d'Italia*, cit., XXX lezione, p. 12.

<sup>13</sup> Sulle tappe principali nell'affermazione di una storiografia marxista italiana dopo il crollo del fascismo cfr. G. Zazzara, *La storia a sinistra*, cit. Cfr. inoltre N. Ajello, *Intellettuali e Pci*, cit., pp. 3-44.

<sup>14</sup> Sul rapporto tra la casa editrice Einaudi e il Pci cfr. G. Turi, *Casa Einaudi. Libri uomini idee oltre il fascismo*, Bologna, il Mulino, 1990; L. Mangoni, *Pensare i libri. La casa editrice Einaudi dagli anni Trenta agli anni Sessanta*, Torino, Bollati Boringhieri, 1999. Sulle iniziative editoriali del Pci cfr. D. Betti, *Il partito editore. Libri e lettori nella politica culturale del Pci 1945-1953*, in «Italia Contemporanea», n. 175, 1989.

<sup>15</sup> È il caso, ad esempio, di P. Togliatti, *Discorso su Giolitti*, Roma, Rinascita, 1950, impiegato per l'approfondimento della storia d'Italia nel periodo giolittiano.

<sup>16</sup> P. Grifone, *Il capitale finanziario in Italia*, Torino, Einaudi, 1945.

di George Lefebvre e di Albert Mathiez.<sup>17</sup> Le bibliografie di approfondimento includono anche le opere memorialistiche dei dirigenti comunisti, sovente presentate come le prime organiche “storie del Pci”: è il caso, ad esempio, dei *Ricordi* di Mario Montagnana, indicati come approfondimento allo studio delle origini del Pci.<sup>18</sup> Sulla storia del Risorgimento («una parola che fa battere i nostri cuori», secondo una dispensa)<sup>19</sup> è generalmente consigliata l’opera di Gramsci, pubblicata nel ’49 nell’ambito dell’edizione einaudiana dei *Quaderni del carcere*.<sup>20</sup>

Può forse stupire che gli insegnanti preferiscano indicare la lettura delle opere del fondatore del Pcd’I soltanto come approfondimento a una dispensa di storia, anziché includerle esse stesse come testi di base. La stessa divulgazione dell’opera e del pensiero dell’intellettuale sardo è perlopiù affidata, nelle scuole, alla “mediazione” dei discorsi e dei saggi di Togliatti<sup>21</sup> e finalizzata non all’interpretazione di un organico pensiero politico autonomamente elaborato (aspetto, questo, che verrà invece accentuato dopo il ’56 in funzione della formulazione della “via italiana al socialismo”), quanto a ribadire, più riduttivamente, le radici nazionali del partito attraverso l’opera del suo illustre fondatore. L’edizione dei *Quaderni del carcere*, del resto, rientra in un’attenta politica di partito volta a divulgare il pensiero gramsciano rimanendo all’interno del canone culturale staliniano:<sup>22</sup> un equilibrio tra Gramsci e la politica culturale sovietica che, nello specifico contesto delle scuole del dopoguerra, sembra particolarmente sbilanciata verso quest’ultima. Così, se l’interpretazione gramsciana del Risorgimento appare implicita nel

---

<sup>17</sup> G. Lefebvre, *L'Ottantanove*, Torino, Einaudi, 1949; A. Mathiez, *La reazione termidoriana*, Torino, Einaudi, 1948.

<sup>18</sup> M. Montagnana, *Ricordi di un operaio torinese*, Roma, Rinascita, 1949. Sulla storia editoriale del testo cfr. L. Cortesi, *Le origini del Pci. Studi e interventi sulla storia del comunismo in Italia*, Milano, Franco Angeli, 1999, p. 325.

<sup>19</sup> FIGER, APCBO, AIM, b. 3.1, f. 6, *Storia. Periodi della letteratura italiana. 1800*.

<sup>20</sup> G. Gramsci, *Il Risorgimento*, Torino, Einaudi, 1949. Le note di Gramsci sul Risorgimento sono le uniche indicate nelle bibliografie delle scuole del Pci negli anni '40 e dei primi anni '50. Probabilmente perché ritenuti troppo difficili o non adatti alla formazione ideologica dei quadri, non compaiono nelle bibliografie gli altri testi pubblicati nello stesso periodo per i tipi di Einaudi (nella collana *Opere di Antonio Gramsci*): *Lettere dal carcere* (1947), *Il materialismo storico e la filosofia di Benedetto Croce* (1948), *Gli intellettuali e l'organizzazione della cultura* (1948), *Note sul Machiavelli* (1949), *Letteratura e vita nazionale* (1950), *Passato e presente* (1951).

<sup>21</sup> Come nella raccolta di scritti di P. Togliatti, *Gramsci. Scritti di Palmiro Togliatti*, Roma, Società editrice l'Unità, 1945; al suo interno è ristampato anche il celebre articolo di Togliatti *Antonio Gramsci capo della classe operaia italiana*, in cui il dirigente sardo è descritto non solo come il vero ispiratore della linea del Pci, come un autentico combattente bolscevico perseguitato dal fascismo, ma come un padre della patria, in continuità ideale con i grandi della storia italiana, da Dante a Garibaldi.

<sup>22</sup> Sulla storia editoriale delle opere di Gramsci si rimanda al testo di F. Chiarotto, *Operazione Gramsci. Alla conquista degli intellettuali nell'Italia del dopoguerra*, Milano, Bruno Mondadori, 2011. Cfr. F. Lussana, *Le edizioni, le traduzioni e l'impegno per la diffusione di Gramsci*, in F. Lussana, A. Vittoria (a cura di), *Il lavoro culturale*, cit. Sulla funzione e il significato politico della pubblicazione delle opere di Gramsci si veda A. Vittoria, *Togliatti e gli intellettuali*, cit., pp. 20-22; N. Ajello, *Intellettuali e Pci*, cit., pp. 105-112. Sul rapporto tra divulgazione degli scritti di Gramsci e canone culturale staliniano cfr. G.C. Marino, *Autoritratto del Pci staliniano*, cit., pp. 136-138.

corso di storia d'Italia,<sup>23</sup> il contributo diretto del pensatore sardo è più evocato, ridotto a ritualizzazione, che esposto come reale sviluppo di un pensiero autonomo, organico a una strategia nazionale per il Pci. In questo modo, ad esempio, viene citata l'opera di Gramsci in una dispensa della scuola bolognese:

valendosi anche, nel nostro Paese, del contributo degli scritti di Antonio Gramsci, il materialismo dialettico marxista conquista lentamente le trincee filosofiche dell'avversario. E questo significa trionfo del pensiero moderno – incarnato nella classe operaia – contro i residui nebbiosi di un passato che la borghesia – anche in questo campo – non riesce più a conservare.<sup>24</sup>

Tra il 1950 e il '51, avviene un primo aggiornamento nei testi didattici che vede la realizzazione, curata dalla Sezione scuole di partito, dei già menzionati *Brevi corsi* e del *Corso per corrispondenza*,<sup>25</sup> impiegati come letteratura di riferimento anche nelle scuole centrali. Le nuove dispense, ideologicamente più accurate, possono avvalersi dei più recenti contributi storico-politici, ma, soprattutto, possono riflettere gli sviluppi della strategia del Pci. Accanto allo studio sulle tradizionali dispense, così, agli allievi vengono indicati specifici capitoli di approfondimento tratti dalle nuove pubblicazioni. Il *Corso per corrispondenza*, in particolare, curato da Luigi Amadesi e da Gabriele De Rosa, viene indicato come integrazione alle lezioni sulla storia del Pci e sulle fondamentali questioni ideologiche. Si tratta di un testo riassuntivo, a tratti schematico, ma in grado di riflettere in modo più adeguato, rispetto alle precedenti dispense, la nuova linea di scontro frontale con la Dc. «È ancora valida la parola d'ordine del partito nuovo?», si legge, ad esempio, sul manuale. «È chiaro che è ancora valida. Sebbene in una situazione diversa e con differenti aspetti, esistono ancora i grandi problemi nazionali per i quali si è mobilitato e ha combattuto il popolo italiano» e per questo «appare chiara la necessità di un grande partito nazionale, che sia di guida e di orientamento per tutti».<sup>26</sup> In comparazione ai precedenti testi, il nuovo manuale accentua ulteriormente la lettura teleologica della “comparsa” del Pci nel contesto politico italiano, acuendo una più definita interpretazione

---

<sup>23</sup> Si vedano, ad esempio, i riferimenti alla necessità di un «programma popolare nazionale unitario», FIGER, ALA, 4.1.2, b. 189, *Storia d'Italia. Seconda lezione*, p. 8, cit. Anche nell'analisi degli appunti degli allievi emerge un'implicita assimilazione dell'interpretazione gramsciana del Risorgimento: Giovanni Zaretti, ad esempio, scrive che il processo di unificazione nazionale è stato determinato dall'«alleanza del Nord con agrari del Sud. Rivoluzione borghese incompiuta», ISRN, AGZ, f. 7, *Storia d'Italia dal '48-'49 al 1870*.

<sup>24</sup> FIGER, ALA, 4.1.3, b. 191, f. 12, *Fondamenti del marxismo-leninismo. Lez. I<sup>a</sup>. Il materialismo dialettico*.

<sup>25</sup> *L'Università comunista in casa*, cit.

<sup>26</sup> *Lezione nona. La dottrina marxista-leninista del partito*, in *L'Università comunista in casa*, cit., pp. 21-22. Sull'interpretazione della storia del Pci secondo il *Corso per corrispondenza*, si rimanda a L. Cortesi, *Le origini del Pci*, cit., pp. 328-329.

ideologica nella descrizione dei processi storici. In una narrazione che prende le mosse dalle comunità primitive, dalle società schiaviste e feudali, il manuale passa in rassegna le tappe fondamentali della storia umana, culminando con la società socialista – il «compito storico del proletariato»<sup>27</sup> – e con la conseguente necessaria apparizione del Pci. L'azione di Gramsci, peraltro, viene ridotta a un'essenziale lotta «contro l'opportunismo bordighiano e per la bolscevizzazione del Partito»,<sup>28</sup> benché proprio nel dibattito interno al gruppo dirigente nei primi anni di vita del Pci siano individuati i prodromi della linea togliattiana della “democrazia progressiva”, intesa come autentica applicazione del metodo marxista-leninista.

Anche il *Quaderno di Rinascita* pubblicato in occasione del trentesimo anniversario del partito entra ben presto nelle bibliografie didattiche come ausilio allo studio della storia d'Italia e della storia del Pci.<sup>29</sup> Il *Quaderno* è l'occasione per mettere in scena la «storia sacra del Pci» e di affermare il ruolo centrale della leadership togliattiana<sup>30</sup> attraverso una grande narrazione corale in cui esporre i cardini dell'identità culturale del partito. Alla redazione dell'opera, infatti, partecipano tutti i principali dirigenti comunisti, con propri contributi, memorie, rievocazioni. Accanto alle ricostruzioni di Grieco, Longo, Ravera, Berti, Scoccimarro, D'Onofrio, compaiono analisi di Gastone Manacorda, Ambrogio Donini, Paolo Alatri, Ruggero Zangrandi, Lucio Lombardo Radice, articoli di Gramsci pubblicati sull'*Ordine nuovo*, documenti storici, tesi congressuali.

Il filo conduttore della pubblicazione si iscrive nella cornice della continuità con il passato e nell'interpretazione del Pci come necessità storica. La linea del partito, così, viene descritta come una continua evoluzione, un perfezionamento progressivo ineluttabilmente indirizzato alla formulazione del “partito nuovo” e della “democrazia progressiva”. L'intento è soprattutto celebrativo, teso a dimostrare il nesso del Pci con la rivoluzione bolscevica e a comprovare l'inevitabilità del socialismo.<sup>31</sup> La linea di continuità viene soprattutto evidenziata nella descrizione della formazione del gruppo dirigente: la sua genesi, infatti, è illustrata come un processo di affinamento, come una progressiva eliminazione delle inevitabili “scorie” iniziali dal nucleo “sano”, forgiato

---

<sup>27</sup> *Lezione seconda. Dal capitalismo alla società socialista*, in *L'Università comunista in casa*, cit., p. 13.

<sup>28</sup> *Lezione dodicesima. Il Partito Comunista Italiano*, in *L'Università comunista in casa*, cit., p. 3.

<sup>29</sup> *Trenta anni di vita e lotte del Pci*, Roma, Rinascita, 1952. Il testo, redatto sotto la direzione di Togliatti, è stato interpretato come la sanzione definitiva del ruolo direttivo di Togliatti all'interno del gruppo dirigente: sulla sua travagliata storia editoriale cfr. L. Cortesi, *Le origini del Pci*, cit., pp. 332-337.

<sup>30</sup> Cfr. A. Possieri, *Il peso della storia*, cit., pp. 23-32; F. Andreucci, *Falce e martello*, cit., pp. 55-83.

<sup>31</sup> «Se la classe operaia deve adempiere la missione rivoluzionaria, rinnovatrice che storicamente le spetta», si legge ad introduzione del testo, «ad essa occorre la guida chiaroveggente, sicura, di un partito rivoluzionario», *Trenta anni di vita e lotte del Pci*, cit., p. 6.

sotto la guida di Gramsci e Togliatti.<sup>32</sup> La rievocazione dei primi anni del Pcd'I, dunque, risulta – come nelle precedenti pubblicazioni – carica di omissioni e forzature. Bordiga viene descritto come un «piccolo-borghese che si riempiva la bocca di frasi scarlatte», ma che «in realtà era infarcito di pregiudizi sciocchi e retrogradi, era presuntuoso, tronfio, ignorante e razzista». Bordighismo e trotzkismo, così, vengono esposti e trattati come «un unico fronte di agenti della borghesia e del fascismo, di traditori e di spie».<sup>33</sup> Lo stesso giudizio liquidatorio è replicato per l'«opportunist marcio» Angelo Tasca, il cui ruolo nella fondazione del partito è pressoché rimosso.<sup>34</sup>

Il congresso di Lione è descritto come il momento decisivo nella liberazione del partito dall'estremismo e dall'inazione, propri della linea bordighista: esso diviene quasi una seconda fondazione, attuata sulla base della corretta «dottrina marxista-leninista»,<sup>35</sup> la quale, in un unico filo conduttore, si congiunge con la linea del “partito nuovo” e con la politica di unità nazionale. Quasi del tutto assente è la memoria del IV congresso del Pcd'I e, soprattutto, dei dissensi tra la direzione del partito e la linea del Comintern nel 1928-29: dissensi ridotti a un fugace accenno alla necessità di un nuovo orientamento nel lavoro organizzativo «presentato dal compagno Longo, d'accordo con Togliatti, dopo un breve periodo di intense discussioni».<sup>36</sup> Le uniche prese di posizione sono quelle condotte nei confronti degli «opportunisti» e dei «frazionisti», mentre il gruppo dirigente, costruito attorno a Togliatti, è costantemente rappresentato come un nucleo solido, ideologicamente compatto.

Se, nelle scuole comuniste, lo scopo del *Quaderno* è soprattutto di favorire l'approfondimento e la documentazione, una funzione di vera e propria sintesi è svolta dal *Breve corso* intitolato a Togliatti.<sup>37</sup> Tra i *Brevi corsi* pubblicati nei primi anni '50, è soprattutto questo, infatti, a comparire come compendio didattico nelle bibliografie sulle materie storiche e ideologiche. Del resto, il manuale è redatto sulla base delle concrete esperienze di insegnamento nelle scuole centrali: gli autori (Francesco Sirugo, Ernesto Zanni, Renato Giachetti, Mario Spinella, Vincenzo Vitello) sono essi stessi insegnanti e collaboratori degli istituti comunisti.

L'impianto narrativo del *Breve corso* rispecchia il classico schema celebrativo: il Pci, sorto «sotto la guida di Antonio Gramsci e di Palmiro Togliatti», liberatosi

---

<sup>32</sup> Sulla formulazione ufficiale di una continuità di pensiero tra Gramsci e Togliatti cfr. A. De Angelis, *I comunisti e il partito*, cit., pp. 71-72.

<sup>33</sup> G. Berti, *La natura controrivoluzionaria del bordighismo*, in *Trenta anni di vita e lotte del Pci*, cit., pp. 61-63.

<sup>34</sup> *Un opportunist marcio: Angelo Tasca*, in *ibid.*, p. 120.

<sup>35</sup> M. Scoccimarro, *La sconfitta dell'estremismo nella dottrina e nella pratica*, in *ibid.*, p. 78.

<sup>36</sup> L. Amadesi, *Movimenti di lavoratori in regime fascista: sconfitta dell'opportunismo di destra*, in *ibid.*, p. 113.

<sup>37</sup> *Breve corso Togliatti sul Partito comunista italiano*, a cura del Pci, Roma, 1953.

dall'«opportunismo» e dal «settarismo bordighiano», è presentato come il «partito operaio di tipo nuovo». Secondo il manuale, Gramsci e Togliatti «comprendono il valore storico dell'insegnamento di Lenin e lo adeguano alla [...] realtà nazionale» italiana,<sup>38</sup> favorendo una corretta comprensione della natura di classe del fascismo e la formulazione di un'appropriata linea di azione contro il regime. Il congresso di Lione è evocato come momento spartiacque per la completa bolscevizzazione del Pcd'I e per il suo definitivo orientamento in senso marxista-leninista: «le Tesi approvate al Congresso di Lione», si legge, «costituiscono la prima, magistrale applicazione del metodo marxista-leninista nell'esame della particolare situazione italiana».<sup>39</sup>

Benché il nesso con l'esperienza sovietica sia esplicitamente rivendicato, il *Breve corso* insiste particolarmente sulle capacità del partito di comprendere la specificità nazionale verso cui intende operare: «analizzando la questione meridionale secondo lo spirito del marxismo-leninismo», scrivono gli autori, «Gramsci pervenne alla conclusione che nell'alleanza tra operai e contadini, opposta al blocco tradizionale dei grossi agrari e dei grandi industriali, bisognava trovare la via maestra per la rivoluzione socialista in Italia».<sup>40</sup> Per la prima volta, inoltre, appare una sibillina allusione ai dissensi sorti nel gruppo dirigente nel 1928-29, con un accenno a «formulazioni non del tutto esatte» scaturite dal IV congresso del Pcd'I.<sup>41</sup> Secondo il testo è il VII congresso del Comintern a porre definitivamente le basi per un nuovo orientamento di lotta al fascismo («l'unità delle forze democratiche attorno alla classe operaia»),<sup>42</sup> una posizione che si sarebbe rivelata essenziale nella conduzione della lotta di resistenza e nella definizione della nuova «politica nazionale indicata dal Capo del partito comunista».<sup>43</sup> Il testo, infine, delinea la strategia del Pci nei confronti del «colpo di forza reazionario contro la democrazia» operato dalla Dc,<sup>44</sup> sottolineando come siano stati gli avversari politici a rompere irresponsabilmente l'unità d'azione e come questa, nella sua sostanza, rimanga valida.

Se si analizzano i quaderni di appunti degli allievi emerge come le linee essenziali dei testi didattici siano recepite e ulteriormente semplificate. Dal quaderno di Gastone Cappello, ad esempio, il «bordighismo» è descritto come una «posizione antimarxista ed opportunista – variante italiana del troschismo».<sup>45</sup> La storia del primo decennio del Pcd'I

---

<sup>38</sup> Ibid., p. 34.

<sup>39</sup> Ibid., p. 57.

<sup>40</sup> Ibid., p. 56.

<sup>41</sup> Ibid., p. 83.

<sup>42</sup> Ibid., p. 87.

<sup>43</sup> Ibid., p. 113.

<sup>44</sup> Ibid., p. 127.

<sup>45</sup> Archivio privato di Gastone Cappello (Vigevano), *Quaderno I. Il Pci dal 1921 al 1926*, 28 agosto 1950.



è dunque esposta come un processo di necessario perfezionamento e allontanamento degli elementi estranei, come una lotta continua contro «opportunisti» di destra e di sinistra, che si concluderebbe con l'espulsione di Tasca, dei «Tre», di Silone e di Bordiga: «dopo il 1931 non ci sono più correnti opportunistiche nel nostro Partito», scrive Cappello, «all'infuori di casi singoli». È significativo, tuttavia, che il IV congresso sia descritto con toni quasi autocritici, sottolineando come «non si capì allora» la necessità di un «governo di unità nazionale». Il patto di unità d'azione con i socialisti, dunque, è indicato come il definitivo superamento di qualsiasi «forma di settarismo».<sup>46</sup>

Un'attenzione particolare, che emerge da tutti i testi didattici, è assegnata all'analisi e alla storia del regime fascista. È partendo dall'analisi del fascismo, infatti, che la strategia del Pci giunge a definirsi come politica di unità nazionale e che i suoi stessi principi organizzativi si modellano sulla base di un'organizzazione di massa, aperta alla società. Studiare il fascismo, dunque, non significa soltanto comprendere una parte essenziale di storia italiana, ma diviene un passaggio fondamentale per apprendere senza equivoci le origini e i significati della politica del Pci. Come emerge dai quaderni di appunti degli allievi, dunque, il fascismo è descritto come un fenomeno complesso e composito, il cui successo è ricondotto alla «disorganizzazione [della] classe operaia» e alla «mancanza di partiti comunisti forti». Seguendo gli appunti di Gastone Cappello, ad esempio, le origini ideologiche del «fascismo italiano» vengono indicate nelle correnti nazionaliste e nelle tendenze imperialiste, già presenti nell'anteguerra, proprie di alcuni settori della borghesia italiana. L'affermazione del fascismo è sostanzialmente ricondotta a tre fasi: il primo periodo, dal 1919 al '22, caratterizzato dalla «violenza della reazione contro [le] forze popolari»; le «basi di massa» sono qui indicate nella «piccola borghesia malcontenta, disillusa» e nei «contadini medi» che, nelle campagne «si spostano verso [gli] agrari». Il secondo periodo, dal 1922 al '24, è indicato come un periodo «di crisi in seno alla borghesia». Il terzo periodo, dal 1925 al '26, è il momento della vera e propria «presa del potere», in cui il fascismo «diventa comitato di affari dei gruppi più reazionari, più imperialisti».<sup>47</sup>

Anche seguendo le linee del *Breve corso Togliatti*, il fascismo è presentato agli allievi come un fenomeno che riflette le caratteristiche essenziali del capitalismo italiano: un capitalismo connaturato da una «debolezza organica», da «scarsità dei capitali e delle materie prime essenziali» e che, minacciato da una crisi economica generale, si manifesta sul piano politico nell'«instaurazione di un regime totalitario», al fine di garantire ai

---

<sup>46</sup> Ibid., *Storia del Pci. Lotta contro l'opportunismo di destra e di sin.*, 13 settembre 1950.

<sup>47</sup> Ibid., *Lezione sul fascismo*, 12 agosto 1950.

«gruppi borghesi dominanti» il «proprio dominio sociale e politico sulle masse lavoratrici».48 È nella corretta comprensione del fenomeno fascista, dunque, che si colloca la proposta di Gramsci di abbattere il regime «attraverso l'intervento e la lotta delle masse», nella consapevolezza «che il partito non poteva farvi ricorso da solo e che occorreva perciò l'accordo di almeno altri partiti a base proletaria».49

Lo studio del passato, dunque, della storia d'Italia e del partito, deve poter offrire una dimostrazione della validità della strategia nazionale del Pci e del suo radicamento nella società, favorendo la piena legittimazione all'interno delle istituzioni.<sup>50</sup> La storia di partito, così, agisce come collante identitario tra i militanti, i quali possono riscoprire le ragioni profonde (“storiche”, per l'appunto) del loro impegno politico. È proprio in quest'ottica che si colloca il paradigma interpretativo della continuità: continuità dialettica del Pci con le migliori tradizioni del Risorgimento e continuità nella formazione del gruppo dirigente comunista.<sup>51</sup> Accanto alla consapevolezza storica, tuttavia, nel dopoguerra le scuole intendono plasmare l'uomo nuovo, il militante proiettato nel futuro, dotato di una visione del mondo scientifica, materialistica e dialettica: è anche attraverso l'insegnamento ideologico che deve avvenire il perfezionamento politico-culturale del quadro.

#### 4.1.2 «La scienza di tutte le scienze»

L'insegnamento ideologico rappresenta il secondo pilastro portante nell'impianto accademico delle scuole del Pci. Nel dopoguerra lo studio della teoria avviene soprattutto attraverso l'assimilazione dei concetti fondamentali della dottrina marxista-leninista, introdotta da un'approfondita disamina sul metodo filosofico del materialismo dialettico,

---

<sup>48</sup> *Breve corso Togliatti*, cit., p. 43.

<sup>49</sup> *Ibid.*, p. 48.

<sup>50</sup> Nell'ottica di una politica di nazionalizzazione del Pci, in antitesi a una Dc considerata antinazionale e «oscurantista», va interpretato, ad esempio, il rispetto nelle scuole di un calendario civile di feste e ricorrenze, come avviene il 20 settembre 1950 nell'anniversario della presa di Roma: Archivio privato di Gastone Cappello (Vigevano), *Quaderno III. X Corso Scuola Centrale Quadri. Lettura stampa, conferenze, ora politica. Commemorazione del 20/9 1870 tenuta da Spinella*; cfr. E. Aga Rossi, *Il Pci tra identità comunista e interesse nazionale*, cit.

<sup>51</sup> Gli stessi quaderni di Mario Spinella restituiscono un'analisi intrinsecamente fondata sulla continuità come parametro interpretativo per comprendere la politica del Pci: «legame tra Gramsci e la migliore tradizione liberale italiana (Jacini, Cavour, Giolitti, Villari, etc. Labriola, Spaventa, etc.» scrive l'insegnante in una serie di appunti didattici personali; «noi marxisti riprendiamo la tradizione hegeliana [...] Socialismo e liberalismo – continuità», CM, FMS, faldone 2, cartella 23, *Attività di partito. Quaderno Scuola Centrale Quadri – VI corso. Per una storia dei contadini in Italia – e soprattutto nel Risorgimento*, foglio di appunti e note.

«la scienza di tutte le scienze», come viene descritto in aula.<sup>52</sup> I riferimenti teorici sono rappresentati dai classici del marxismo, dalle opere di Marx, Engels, Lenin. Fino alla metà degli anni '50, tuttavia, le scuole del Pci si servono soprattutto dei testi di Stalin per introdurre le questioni teoriche generali: *I principi del leninismo*,<sup>53</sup> le *Questioni del leninismo*,<sup>54</sup> la *Storia del Partito comunista (bolscevico) dell'Urss*.<sup>55</sup> Essi sono considerati una sintesi ideale – accessibile a chiunque – delle più complesse questioni ideologiche, in grado di compendiare in concetti elementari e in esempi concreti le linee lungo le quali si sviluppa la concezione materialistica e dialettica del mondo.

La centralità dei testi staliniani nella formazione dei quadri comunisti del dopoguerra risulta talmente evidente al punto da tradursi quasi in una mitizzazione del ruolo rivelatore e chiarificatore di talune opere; una mitizzazione, a volte, stimolata dagli stessi insegnanti comunisti. Così, ad esempio, Mario Spinella rievoca alla scuola bolognese il suo incontro giovanile con un importante testo staliniano:

Ricordo ancora come fosse ieri il giorno in cui [...] recandomi in casa di Antonello Trombadori lo trovai alle prese con un dattiloscritto scolorito e spiegazzato. «Qui – mi disse – è la verità: leggi!». Era, quel fascicolo gualcito, una copia dei “Principi del leninismo” di Stalin: una copia, a giudicare dal suo stato, che doveva essere passata per cento mani, e che ognuno aveva riempito di sottolineature, di punti esclamativi, di commenti.

Forse, amici e compagni, voi non potrete comprendere appieno la nostra emozione nel leggere quelle righe e quelle pagine che ci venivano, attraverso tanti pericoli, dal Capo del proletariato mondiale, dalla lontana, remota, per noi, capitale dei Soviet. Ma forse comprenderete con quanto disprezzo, dopo quelle letture, noi guardavamo i fascisti e i gerarchi presuntuosi e stivalati. Essi non sapevano quale immenso tesoro di cultura e di scienza, quale messaggio di speranza e di fiducia, ci fosse giunto dal Paese del socialismo!

Così, compagni, a poco a poco divenimmo dei comunisti.<sup>56</sup>

Emerge chiaramente, in questa descrizione enfatica, carica di pathos, la propensione a un insegnamento dottrinario, a un rapporto dogmatico con i testi di studio. È attraverso una schematizzazione dei concetti teorici essenziali, del resto, che viene condotto

---

<sup>52</sup> Archivio privato di Gastone Cappello (Vigevano), *Quaderno I. Introduzione al materialismo dialettico*, 11 settembre 1950. Come ha osservato Giuseppe Carlo Marino, nella cultura politica del Pci staliniano il materialismo dialettico prevale nettamente sul materialismo storico come lettura interpretativa della realtà, G. C. Marino, *Autoritratto del Pci staliniano*, cit., p. 186.

<sup>53</sup> Stalin, *I principi del leninismo*, Roma, Edizioni dell'Unità, 1944.

<sup>54</sup> Id., *Questioni del leninismo*, Roma, Società editrice l'Unità, 1945.

<sup>55</sup> *Storia del Partito comunista (bolscevico) dell'Urss. Breve corso*, redatto dalla commissione incaricata dal Comitato centrale del Pc(b) dell'Urss, Mosca, Edizioni in lingue estere, 1939.

<sup>56</sup> FIGER, APCBO, AIM, b. 2.14, f. 6, *Corsi e seminari. Miscellanea. Eugenio Curiel, la cultura, il patriottismo*, testo di lezione di Mario Spinella, senza data ma 1951. Sulla dottrina marxista-leninista divulgata attraverso le interpretazioni di Stalin cfr. F. Andreucci, *Falce e martello*, cit., pp. 104-131.

l'insegnamento del materialismo dialettico e storico, dei principi del marxismo-leninismo, determinando, sovente, una loro assimilazione negli allievi acritica e per nulla problematica.

Lo studio del materialismo dialettico, il più delle volte, avviene sulla base della *Storia del Partito comunista (bolscevico) dell'Urss* e, nello specifico, su un paragrafo attribuito direttamente a Stalin.<sup>57</sup> In questo “testo sacro” del comunismo internazionale il materialismo dialettico è presentato come una concezione integrale del mondo, un metodo scientifico di interpretazione della realtà contrapposto alla metafisica e all'idealismo. «Il mondo è in perpetuo movimento e sviluppo», si osserva nel testo; poiché «tutto dipende dalle condizioni, dal luogo e dal tempo [...], non esistono più regimi “immutabili”, né “principi eterni” di proprietà privata e di sfruttamento, né “idee eterne” di sottomissione dei contadini ai proprietari fondiari, e degli operai ai capitalisti». Nel consueto stile argomentativo staliniano, costellato di sillogismi e reiterazioni in uno schema logico semplificato,<sup>58</sup> la concezione dialettica della natura è esposta come il metodo scientifico indispensabile per individuare le «leggi oggettive» dello sviluppo umano. La contraddizione tra «vecchio» e «nuovo» viene di conseguenza trasposta in ambito sociale, delineando teleologicamente esiti e metodi dei rapporti politici ed economici:

se è vero che il passaggio dai cambiamenti quantitativi lenti a bruschi e rapidi cambiamenti qualitativi è una legge dello sviluppo, è chiaro che i rivolgimenti rivoluzionari compiuti dalle classi oppresse rappresentano un fenomeno assolutamente naturale e inevitabile.

Vuol dire che il passaggio dal capitalismo al socialismo e la liberazione della classe operaia dal giogo capitalistico non possono realizzarsi per mezzo di cambiamenti lenti, a mezzo di riforme, ma solo mediante un cambiamento qualitativo del regime capitalista, mediante la rivoluzione.

Vuol dire che, per non sbagliarsi in politica, è necessario essere un rivoluzionario e non un riformista.<sup>59</sup>

Lo stesso stile, lo stesso linguaggio, la stessa dimensione deterministica sono spesso reiterati e ulteriormente sintetizzati nelle lezioni e nelle dispense di studio, tanto che i

---

<sup>57</sup> *Storia del Partito comunista (bolscevico) dell'Urss*, cit. Si tratta del capitolo quarto, secondo paragrafo: *Il materialismo dialettico e il materialismo storico*, pp. 113-143. Sul testo e sulla sua diffusione si veda P. Spriano, *I comunisti europei e Stalin*, Torino, Einaudi, 1983, pp. 71-80; cfr. M. Boarelli, *La fabbrica del passato*, cit., pp. 172-173. Per una recente analisi del testo cfr. L.T. Lih, *Lenin and bolshevism*, in S.A. Smith (ed. by), *The Oxford Handbook of the History of Communism*, cit., pp. 53-54.

<sup>58</sup> Sul linguaggio di Stalin cfr. F. Marek, *Sulla struttura mentale di Stalin*, in E. J. Hobsbawm (a cura di), *Storia del marxismo*, vol. III, *Il marxismo nell'età della Terza Internazionale*, tomo 2, *Dalla crisi del '29 al XX Congresso*, Torino, Einaudi, 1981.

<sup>59</sup> *Storia del Partito comunista (bolscevico) dell'Urss*, cit., pp. 118-119.

quaderni degli allievi restituiscono spesso espressioni, frasi, sillogismi direttamente mutuati – attraverso le lezioni degli insegnanti – dal testo staliniano.

Nei prontuari teorici del Pci il materialismo dialettico è esposto come «arma ideologica del proletariato», una concezione del mondo «elaborata da Marx e da Engels» e «arricchita da Lenin e Stalin nella nuova situazione storica dell'imperialismo e della edificazione del socialismo». Le dispense insistono soprattutto sulla necessità di liberarsi da una «concezione metafisica» del mondo. «Tale punto di vista», si legge in un testo, «è largamente diffuso. Ognuno conosce le espressioni popolari: “Non c'è niente di nuovo sotto il sole”, “Ricchi e poveri ci sono sempre stati e ci saranno sempre”». Simili concezioni – alla cui diffusione, si rimarca, «ha potentemente contribuito la dottrina ufficiale del cristianesimo» – devono invece essere sostituite dalla comprensione di un «mondo materiale» che «ubbidisce a tutte le leggi della dialettica». Soltanto questa visione della realtà, prosegue il testo, «dà ragione delle grandi scoperte scientifiche contemporanee (trasformazione reciproca della materia in energia – trasformazioni micciuriniane – fisica atomica etc.)».<sup>60</sup>

Non stupisce, pertanto, che per favorire la corretta comprensione dell'approccio materialistico e dialettico venga suggerito di «far assistere gli allievi alla proiezione del film “Madame Curie”» un film che, sostiene la Commissione quadri, «ci può servire molto bene, come pratica illustrazione [...] per dimostrare la giustezza della concezione materialista e la possibilità che l'uomo ha di sottomettere la natura alla sua volontà e ai suoi bisogni con la lotta e col progresso della scienza».<sup>61</sup>

Il materialismo dialettico, dunque, è introdotto nelle scuole come chiave di lettura per comprendere le ragioni del successo del socialismo in Unione sovietica. La storia stessa dei bolscevichi – il loro «lungo e glorioso cammino», come viene definito in uno schema di lezione – costituisce un argomento di studio direttamente connesso all'apprendimento della teoria marxista-leninista. Anche la storia del partito bolscevico è narrata seguendo uno schema di continuo perfezionamento nelle lotte contro i nemici

---

<sup>60</sup> FIGER, ALA, 4.1.3, b. 191, f. 12, *Dispense. Fondamenti del marxismo-leninismo. Lez. I° “Il materialismo dialettico”*, dispensa della Scuola centrale “A. Marabini”. Il riferimento alle «trasformazioni micciuriniane» allude alla teoria biologica neo-lamarckiana dell'agronomo sovietico Trofim Denisovič Lysenko il quale, coerentemente con le linee politiche e culturali staliniane, elabora una “scienza proletaria” opposta alla “scienza borghese”, basata su una pretesa applicazione del materialismo dialettico all'agronomia e alla genetica. Fino alla metà degli anni '50 il lisenkoismo è presentato nelle scuole di partito come pratico esempio della validità del materialismo dialettico. Sulla storia, le ripercussioni e la ricezione delle teorie di Lysenko nel Pci si veda il testo di F. Cassata, *Le due scienze. Il «caso Lysenko» in Italia*, Torino, Bollati Boringhieri, 2008; cfr. inoltre G.C. Marino, *Autoritratto del Pci staliniano*, cit., pp. 187-190.

<sup>61</sup> FIG, APC, Fondo Mosca, mf 351, Pacco 44 III, 342, *lettera della Commissione quadri e scuole alla Scuola centrale quadri di Milano*, 8 maggio 1947. «Dovete sottolineare», si specifica in conclusione alla lettera, «che Eva Curie (autrice del libro dal quale è stato ricavato il film) è una comunista».

politici: «il Pc si è sviluppato, rafforzato, formato nella lotta contro i nemici populistici, mensevichi, anarchici, nazionalisti, borghesi, piccolo borghesi, Soc.[ialisti] Rivol.[uzionari], trotskisti, bukhariniani, ecc.», riferisce lo stesso testo. E prosegue, «il Pc si è consolidato e temprato nella lotta rivoluzionaria contro i nemici della classe operaia». <sup>62</sup>

È sempre attraverso una continua reiterazione dei concetti e uno stile argomentativo tendente alla semplificazione e schematizzazione delle problematiche che agli allievi vengono sottoposte le fondamentali linee storico-ideologiche sul socialismo sovietico, favorendo, ancora una volta, un apprendimento perlopiù meccanico, dogmatico. <sup>63</sup>

L'apprendimento della dottrina marxista-leninista viene essenzialmente concentrata attorno ai problemi dello Stato e del partito. La necessità di una chiarificazione teorica sui concetti di democrazia borghese, democrazia socialista, dittatura, ruolo dirigente del partito, si acutizza soprattutto dopo il 1947-48. Giancarlo Pajetta lo riconosce in una riunione con gli insegnanti comunisti, evidenziando la necessità di superare «la illusione che la via nazionale del socialismo» possa essere «pacifica e di compromesso», un «idillio»: questo fraintendimento sarebbe sorto dall'incomprensione che «democrazia progressiva» non è «parlamentarismo borghese», ma è essa stessa una forma di «sviluppo socialista», necessariamente raggiungibile attraverso l'«acutizzarsi della lotta di classe». <sup>64</sup>

I materiali didattici delle scuole di partito rispecchiano ampiamente questa prospettiva. In essi è ripercorsa la teoria leninista del potere politico, evidenziando come «la forma organizzata dello Stato [debba] garantire gli interessi della classe dominante». Secondo le dispense del *Corso per corrispondenza* anche lo Stato italiano «si rivela in modo sempre più aperto, sempre meno larvato, come uno strumento di dominio e di oppressione della classe dominante». La questione, tuttavia, è posta in modo dialettico: «il proletariato deve, sempre, portare avanti la rivoluzione democratico-borghese», si osserva nel testo, «sgombrare il terreno da ogni residuo, economico e politico del mondo feudale», difendendo diritti e libertà democratiche. Il partito rivoluzionario, nondimeno,

---

<sup>62</sup> FIGER, ALA, 4.1.3, b. 191, f. 9, *Storia del Partito comunista (bolscevico) dell'Urss*. Anche in questo caso la rappresentazione dei “nemici” avviene non senza forzature e semplificazioni schematiche: «i mensevichi (Trotski) divennero guerrafondai, difesero la “patria” capitalista. I bolscevichi ritennero utile la sconfitta dello zar poiché sarebbe stato indebolito, e la rivoluzione quindi rafforzata».

<sup>63</sup> Così si legge in un testo didattico: «Lo studio della Storia del Pc(b) arricchisce l'esperienza per la lotta del socialismo. Lo studio della Storia del Pc(b) ci permette di assimilare il marxismo leninismo, e rafforza la nostra vigilanza politica. Lo studio della storia del Pc(b) ci fornisce l'arma per conoscere le leggi che regolano lo sviluppo sociale e la lotta politica e di conoscere le forze motrici della rivoluzione. Lo studio della Storia del Pc(b) rafforza la certezza della causa del P. di Lenin, di Stalin, del socialismo», ibid.

<sup>64</sup> FIG, AD, b. 3662, f. 182, *Relazione. Convegno con gli insegnanti e istruttori comunisti sulla diffusione della Storia del Partito comunista (bolscevico) dell'Urss*, 12-14 dicembre 1948.

deve tener in considerazione la differenza tra libertà, diritti formali e libertà, diritti sostanziali: «soltanto sotto la dittatura del proletariato sono possibili vere “libertà” per gli sfruttati e una vera partecipazione dei proletari e dei contadini al governo del paese». L’interpretazione dominante, in questi anni, è di un contesto capitalistico in disfacimento sul piano internazionale: «il liberalismo borghese è morto», chiosa il manuale. Le potenze imperialistiche si dimostrano sempre più aggressive verso l’esterno e sempre più reazionarie al loro interno.<sup>65</sup> Spetta ai comunisti, dunque, difendere i principi che un tempo erano stati del liberalismo ed espanderli ulteriormente verso l’orizzonte ideale del socialismo.

La linea del Pci è presentata in totale continuità con queste premesse. Il partito si fa dunque portatore di un «profondo rinnovamento democratico», nella prospettiva di realizzare una «democrazia popolare» attraverso le «riforme di struttura» e proseguendo «le alleanze», create nella lotta contro il fascismo, «con gli altri strati di lavoratori, con le più larghe masse popolari e con i loro partiti più o meno rappresentativi». È soltanto «l’intervento sempre più diretto dell’imperialismo americano» nella politica italiana e lo «sfacciato servilismo verso lo straniero» della Dc, secondo i manuali di studio, ad aver bloccato la prospettiva, sempre valida, della democrazia progressiva.<sup>66</sup>

A questo proposito, è interessante notare la soluzione terminologica impiegata in questo manuale e nei testi didattici di questo periodo. I concetti di «democrazia popolare» e «democrazia progressiva» sono utilizzati in modo pressoché indifferenziato; le «profonde riforme di struttura» sono identificate con quelle realizzate nei paesi democratico-popolari dell’Est, così come in Italia il compito del Pci è di assicurare, in alleanza con i partiti antifascisti, «la progressiva realizzazione [...] delle condizioni di vita socialista». <sup>67</sup> Non sembra manifestarsi – in questa fase particolarmente acuta di contrapposizione politica e di chiusura del “blocco socialista” attorno alla funzione dirigente dell’Urss – una differenziazione sostanziale tra la strategia del Pci e le realizzazioni dei partiti comunisti dell’Europa orientale. Il modello delle democrazie popolari dell’Est, anzi, si avvicina alla prospettiva del Pci di perpetuare un “fronte nazionale” in alleanza con gli altri partiti di massa. Il “partito nuovo”, dunque, deve mantenere una «funzione dirigente» nell’alleanza con «tutte le masse lavoratrici». <sup>68</sup> Anche nei confronti delle «masse cattoliche» il partito deve «applicare quelle forme di

---

<sup>65</sup> *Lezione ottava. Democrazia borghese e democrazia progressiva*, in *L’Università comunista in casa*, cit., pp. 3-24.

<sup>66</sup> *Ibid.*, p. 24.

<sup>67</sup> *Ibid.*, p. 27.

<sup>68</sup> *Lezione nona. La dottrina marxista leninista del partito*, cit., pp. 20-22.

comprensione e di accordo» che sono «la conseguenza di comuni interessi», pur attuando, al suo interno, un'azione di educazione filosofica e di contro-propaganda religiosa.<sup>69</sup>

Del resto, come ha osservato Giovanni Gozzini, nell'immediato dopoguerra Dc e Pci condividono una simile «concezione della democrazia monistica e totalizzante, che esclude l'idea di una alternanza al potere e si fonda sulle capacità di mediazione politica e rappresentanza sociale del blocco antifascista nel suo complesso». Anche dopo la rottura del '47, la cristallizzazione dell'equilibrio internazionale bipolare «indica al Pci un quadro di compatibilità permanente che esclude la possibilità di un'alternanza al governo e fissa l'obiettivo di un ritorno alla coalizione di unità nazionale» precedentemente infranta.<sup>70</sup> Nella seconda metà degli anni '50 si affaccerà una ricerca creativa di un modello alternativo, una via nazionale al socialismo, ma l'orizzonte strategico rimarrà sempre all'interno della tradizionale politica delle alleanze. D'altra parte, la difesa della Costituzione repubblicana rimane il cardine strategico sulla cui base il Pci intende fondare il proprio inserimento nelle istituzioni: una strategia di sopravvivenza e di rafforzamento ritenuta per nulla in contraddizione con le ragioni dell'internazionalismo proletario, con il «legame forte» con l'Unione Sovietica o – nelle scuole di partito – con l'impiego di una fraseologia rivoluzionaria rigidamente marxista-leninista.<sup>71</sup>

Non deve stupire, così, l'accostamento nei programmi didattici dei fondamenti teorici della dottrina marxista-leninista con lezioni sulla «necessità di un accordo fra comunisti e cattolici per salvare la civiltà umana».<sup>72</sup> L'assimilazione della teoria leninista

---

<sup>69</sup> *Lezione undicesima. I comunisti e la religione*, in *L'Università comunista in casa*, cit., p. 37. «Noi rispettiamo e dobbiamo rispettare la fede dei lavoratori e dei cattolici, dei credenti che vengono al partito. Dobbiamo rafforzare ancora di più la nostra attività per conquistare i lavoratori cattolici. Ma noi abbiamo il dovere di educare i compagni, di diffondere i nostri principi, di spiegare, di persuadere, di convincere»; allo stesso tempo, «non dovrebbero essere tollerate certe forme di ipocrisia e di opportunismo di compagni atei, non credenti, i quali si sposano in chiesa», *ibid.*, p. 44.

<sup>70</sup> G. Gozzini, *Il Pci nel sistema politico della Repubblica*, cit., pp. 107-110. Cfr. A. De Angelis, *I comunisti e il partito*, cit., pp. 80-92.

<sup>71</sup> Non si intende, qui, ricostruire l'ampio dibattito storiografico sulla «doppiezza» nel Pci, frutto di una stagione carica di posizioni pregiudiziali e ideologiche; rinviando alle riflessioni di G. Gozzini, *Il Pci nel sistema politico della Repubblica*, cit., pp. 103-110, si intende rimarcare come «comportamenti a prima vista antitetici tra loro» (la svolta di Salerno e il rigido allineamento al Cominform, la difesa della Costituzione e la divulgazione della teoria marxista-leninista dello Stato) e «interpretati secondo lo schema della «doppiezza»» riacquistino «una propria interna linearità e coerenza» se si pone l'attenzione sulla mai sottaciuta appartenenza del Pci, partito nazionale, a un fronte internazionale, che è insieme vincolo e risorsa identitaria, *ibid.*, pp. 109-110. Sul rapporto tra dimensione nazionale e internazionale nel Pci cfr. S. Pons, *L'impossibile egemonia. L'Urss, il Pci e le origini della guerra fredda (1943-1948)*, Roma, Carocci, 1999; sul nesso costituente e determinante (per la definizione delle strategie nazionali) tra partiti comunisti e Urss, cfr. *id.*, *La rivoluzione globale*, cit.

<sup>72</sup> FIGER, APCBO, AIM, b. 2.2, f. 2, XV corso nazionale, 1954. *Per un nuovo indirizzo della politica italiana e Schemi Corso Togliatti – Quaderno XXX. Programmi e bibliografie del corso.*



del socialismo (inteso come «abolizione della proprietà privata» in seguito a «una lotta tremenda contro i nemici della classe operaia» e come «dittatura del proletariato»),<sup>73</sup> è, senza contraddizioni, accompagnata da una chiarificazione della politica delle alleanze, della strategia nazionale del Pci, della difesa della Costituzione.

Le stesse tendenze estremistiche e settarie sono severamente criticate nelle scuole comuniste. «La politica di alleanze viene scoperta alla scuola (soprat.[tutto] verso i contadini)» afferma con sconcerto Amadesi nel gennaio '49.<sup>74</sup> Anche nei giudizi verso gli allievi emerge una sensibilità a correggere concezioni errate, «punte di settarismo» diffuse in alcuni strati del partito. «La rigidità e schematicità sono un difetto grave», osserva Vitello a proposito di un allievo; «la sua sensibilità politica», prosegue, «è limitata dallo schematicismo, la cui radice politica va ricercata in un certo “operaismo”».<sup>75</sup> È dunque possibile interpretare la funzione educativa delle scuole comuniste negli anni del dopoguerra anche nella direzione di un accorto contenimento di spinte estremistiche. Contrariamente a una truce rappresentazione, fatta propria negli anni '40 e '50 da questure, prefetture e funzionari del Ministero dell'Interno – su corsi di «polizia militare» o «scuole di mistica comunista» frequentate da «attivisti decisi ad ogni azione perché fanatici e ben pagati» nonché da elementi «pericolosi per l'ordine pubblico e la sicurezza dello Stato» –<sup>76</sup> l'analisi della didattica rivela una preoccupazione opposta, diretta a formare dirigenti politici sinceramente persuasi verso una politica nazionale di alleanze e di legittimità democratica. Ciò non è in contraddizione con l'esigenza di conoscere i classici del marxismo e i fondamenti teorici da cui quella stessa strategia nazionale viene fatta generare.

Può forse essere compreso in questa prospettiva anche l'atteggiamento tutto sommato moderato della didattica comunista verso il ruolo della guerra partigiana, quasi un tenue sottodimensionamento simbolico se comparato alla narrazione della “politica di Salerno”. La vicenda resistenziale, naturalmente, non è trascurata nei testi didattici: essa è sì esaltata come lotta di popolo, come guerra di liberazione nazionale egemonizzata dalla

---

<sup>73</sup> FIGER, ALA, 4.1.3, b. 191, f. 10, *Lezione n. 24*.

<sup>74</sup> CM, FMS, faldone 2, cartella 18, *Attività di partito. Quaderno senza copertina. Riunione insegnanti*, cit.

<sup>75</sup> CM, FMS, faldone 2, cartella 21, *Attività di partito. Quaderno Note X° Corso*.

<sup>76</sup> Le definizioni sono tratte da ACS, AOGAS, Ministero dell'Interno, Gabinetto, archivio generale, 161 P 1, *Partito comunista italiano. Affari generali (1944-1966)*, appunto non firmato, 22 agosto 1953; *ibid.*, 161 P 3 69, *Partito comunista italiano. Scuola di cultura comunista. Roma (1944-1966). Attività del Pci. Scuole per dirigenti ed attivisti*, rapporto della Prefettura di Roma, 20 febbraio 1952; *ibid.*, 161 P 3 69, *Partito comunista italiano. Roma e provincia. Scuole di cultura comunista*, lettera dalla prefettura di Pistoia, 24 gennaio 1953. Si noti la singolare definizione «scuole di mistica comunista», che sembra porre una simmetria con le scuole di mistica fascista.

classe operaia, ma l'accento sembra sempre cadere sulla sede di elaborazione politica, più che su quella militare.<sup>77</sup>

#### 4.1.3 Economia e politica

È attorno ai due principali momenti didattici nelle scuole del dopoguerra – l'insegnamento storico e la formazione ideologica – che si sviluppano gli approfondimenti su singoli aspetti di attualità politica, sull'analisi della situazione internazionale, sulla strategia del Pci in determinati ambiti di azione: la politica agraria, la politica sindacale e così via.

Un'attenzione particolare è però sempre riservata allo studio dell'economia politica. Gli allievi, infatti, devono poter uscire dalla scuola di partito dotati degli elementi basilari per un'analisi critica dell'economia capitalistica e provvisti di un metodo di studio per esaminare singoli aspetti dell'economia italiana. La didattica dell'economia si svolge attorno allo studio del *Capitale* di Marx: anche in questo ambito, tuttavia, il testo classico del marxismo è impiegato come letteratura massima di riferimento, mentre lo studio vero e proprio viene condotto su dispense, riassunti e su manuali in grado di sintetizzare i passaggi-chiave dell'analisi marxiana. Nelle scuole del dopoguerra è impiegato soprattutto il manuale di Lev Abramovič Leontiev, tradotto da Rubens Tedeschi.<sup>78</sup> Un altro agile manuale adottato nei corsi è quello di John Eaton, nella traduzione di Claudio Napoleoni.<sup>79</sup> Ampiamente utilizzati sono anche i saggi economici più brevi di Marx, come *Salario, prezzo e profitto* o *Lavoro salariato e capitale*, mentre il *Breve corso Marx*, redatto da Vincenzo Vitello, Bruzio Manzocchi, Paolo Robotti e Luca Pavolini, offre una rassegna sintetica delle principali questioni di economia politica.<sup>80</sup>

---

<sup>77</sup> Si veda ad esempio la dispensa in ISRN, AGZ, f. 9, *Il Pci dopo il congresso di Colonia – La guerra di Abissinia e di Spagna – la 2° guerra imperialista – La politica di unità nazionale del Pci – Gli scioperi del '42 e del '43 – Il 25 luglio – L'8 settembre – La guerra di liberazione – L'insurrezione del 25 aprile 1945*. Sul rapporto di Togliatti con il mondo partigiano nel dopoguerra si vedano le testimonianze raccolte da G. Bocca, *Palmiro Togliatti*, Roma-Bari, Laterza, 1973, pp. 381-389. Sull'atteggiamento del Pci verso le violenze politiche dell'immediato dopoguerra cfr. A.M. Politi, L. Alessandrini, *I partigiani emiliani dalla Liberazione ai processi del dopoguerra*, in *Guerra, Resistenza e dopoguerra. Storiografia e polemiche recenti*, Bologna, Istituto storico provinciale della Resistenza, 1991, pp. 63-65.

<sup>78</sup> A. Leontiev, *Corso elementare di economia politica*, Milano, Anteo, 1946.

<sup>79</sup> J. Eaton, *Economia politica*, Torino, Einaudi, 1950. John Eaton è lo pseudonimo dell'economista inglese Stephen Bodington; il testo è il frutto di un lavoro collettivo di economisti, storici e scienziati marxisti sotto la direzione di Eaton.

<sup>80</sup> *Breve corso Marx su la lotta per l'emancipazione dei lavoratori dallo sfruttamento capitalistico*, a cura del Pci, Roma, 1951.

La didattica dell'economia, ovviamente, non è indirizzata a fornire un metodo neutro di analisi economica, ma a indicare una prospettiva di sviluppo e di trasformazione della società. Se si prende in esame il testo di John Eaton, ad esempio, emerge in modo palese l'impianto interpretativo e l'orizzonte finalistico dell'opera. Il manuale, del resto, è introdotto da una sintetica esposizione del materialismo dialettico, con citazioni dalle opere di Lenin e Stalin. L'autore spiega che la teoria marxista «arma la classe lavoratrice nella lotta per il mutamento della società»: attraverso la teoria «la classe lavoratrice è invincibile e, per lungo che sia il cammino e per dura che sia la lotta, la vittoria del socialismo è assicurata», portando finalmente a termine «la transizione dal capitalismo morente al giovane e vivo comunismo». <sup>81</sup> Passando in rassegna i modi di produzione e i mutamenti nelle forze produttive dall'antichità alla società mercantile, il testo di Eaton analizza il ruolo dell'economia capitalistica nella storia umana e opera una sintesi delle principali tematiche affrontate da Marx nel *Capitale*: la legge del valore, il profitto, il plusvalore, il feticismo delle merci, la rendita, la crisi nella produzione capitalistica, la caduta tendenziale del saggio di profitto. Il manuale analizza quindi *L'imperialismo, fase suprema del capitalismo* di Lenin, descrivendo l'economia monopolistica, gli effetti della concentrazione della produzione e della sua finanziarizzazione. Si chiude, quindi, con un'ampia disamina sull'economia socialista, sulla funzione dell'Unione sovietica e sulle sue «leggi economiche». L'economia mondiale, nel suo complesso, è analizzata secondo lo schema della «crisi generale del capitalismo», che porrebbe inesorabilmente le basi per un'ineludibile «marcia verso il socialismo». <sup>82</sup> Anche l'insegnamento dell'economia politica, in sostanza, deve trasmettere una visione del campo socialista e del Pci come necessarie soluzioni a una crisi inevitabile: la crisi del capitalismo mondiale.

Solitamente connesso all'insegnamento delle discipline economiche, lo studio della geografia italiana e mondiale è interpretato come esercizio pratico per una concreta analisi geo-economica, sempre in subordinazione a un'interpretazione marcatamente ideologica della realtà. «Nell'Urss si sconvolge la geografia», scrive Gastone Cappello sui suoi appunti, «creando mari nuovi, per sollevare montagne, deviando fiumi». La realtà geo-economica dell'Italia, del resto, esaminata nei suoi aspetti essenziali, è costantemente comparata alla rappresentazione del Paese dei Soviet: «il clima influisce nelle coltivazioni in regime capitalistico. Non in Urss». <sup>83</sup>

---

<sup>81</sup> Ibid., pp. 22-24.

<sup>82</sup> Ibid., p. 484.

<sup>83</sup> Archivio privato di Gastone Cappello (Vigevano), *Quaderno I. Breve corso di geografia economica*.

L'approccio geo-economico, nelle intenzioni didattiche, deve soprattutto favorire l'utilizzo dell'indagine statistica e demografica per lo studio di determinate regioni, provincie o zone in cui concretamente i quadri di partito si trovano ad operare. «La buona conoscenza della popolazione del nostro paese, delle sue attività sociali», si legge in una dispensa, «è condizione indispensabile alla realizzazione della nostra linea politica».<sup>84</sup> Molti allievi, d'altra parte, scelgono di elaborare il proprio lavoro creativo finale esattamente sulla base di uno studio approfondito della propria provincia di origine, applicando, nella ricerca, le nozioni teoriche apprese nelle lezioni e avanzando proposte pratiche per la realizzazione, sul territorio, della linea politica del partito.<sup>85</sup>

Anche in questo ambito, l'approccio demografico e statistico vuole rendere evidente la necessità di uno sviluppo socialista dell'economia italiana. «La struttura economica capitalistica esistente in Italia», si legge, ad esempio, in una dispensa tratta da una lezione di Spinella, «impedisce che l'aumento naturale della popolazione venga assorbita nelle attività produttive in misura proporzionale all'aumento stesso». Le giovani generazioni «non trovano perciò la possibilità di lavorare». Spinella indica la soluzione nell'abolizione del «sistema economico capitalistico», mentre si impone «la sua sostituzione con il sistema economico socialista [...] se vogliamo», egli scrive, «porre la parola fine alla miseria crescente, e al declinare dello sviluppo tecnico, produttivo ed economico del nostro Paese».<sup>86</sup> Se ne ricava, anche in questa analisi, un'interpretazione pessimistica sulle capacità di sviluppo del capitalismo italiano, la cui arretratezza è posta in antitesi alle possibilità di un reale progresso economico, realizzabile, secondo gli insegnanti, soltanto in regime socialista.

È probabilmente l'influsso di un dogmatismo ideologico ancora fortemente condizionato dall'analisi cominternista dell'economia mondiale a imporre una simile lettura “catastrofica” nello studio delle strutture economico-sociali italiane. La cultura economica del Pci, d'altra parte, appare ancora incapace di cogliere gli elementi di novità e di dinamicità interni al capitalismo italiano e internazionale.<sup>87</sup> Il partito, così, tende a

---

<sup>84</sup> FIGER, ALA, 4.1.3, b. 191, f. 12, *Dispense. Lezione di geografia economica: la popolazione italiana*.

<sup>85</sup> Si vedano le osservazioni orientative in *ibid.*, *Come si studia una provincia, una zona, un comune, ecc.*

<sup>86</sup> FIGER, ALA, 4.1.3, b. 191, f. 12, *Dispense. La popolazione italiana (da una lezione di Spinella)*.

<sup>87</sup> Sulla centralità di una lettura pessimistica nell'analisi economica del Pci del dopoguerra cfr. R. Martinelli, *Storia del Partito comunista italiano*, vol. VI, cit., pp. 323-324; V. Strinati, *La sinistra italiana di fronte alle trasformazioni del capitalismo (1953-1963)*, in «Studi storici», n. 2-3, 1992; E. Borruso, *Giorgio Amendola e il rinnovamento della cultura economica del Pci*, in G. Cerveti (a cura di), *Giorgio Amendola. La politica economica e il capitalismo italiano*, Milano, Guerini e Associati, 2007, in particolare pp. 83-88; G. Roverato, *La linea economica del Pci negli anni Cinquanta*, in B. Groppo, G. Riccamoni (a cura di), *La sinistra e il '56 in Italia e Francia*, Padova, Liviana, 1987. Sulle permanenze di una simile lettura “catastrofica” si veda E. Taviani, *Il Pci nella società dei consumi*, cit.; sulle diverse letture, nel dopoguerra, dei problemi economici italiani si veda anche M. Alberti, *Senza lavoro. La disoccupazione in Italia dall'Unità a oggi*, Roma-Bari, Laterza, 2016, pp. 135-146.

insistere sugli aspetti di arretratezza del sistema economico, sulle sue contraddizioni interne: è proprio in queste contraddizioni, nell'analisi comunista, che si deve inserire l'azione del Pci per uno sviluppo democratico della società, praticabile soltanto con l'intervento del partito nella definizione dei programmi politico-economici. Nelle scuole comuniste una simile lettura emerge ampiamente anche attraverso l'impiego didattico di testi come *La questione agraria e la rinascita nazionale italiana* di Emilio Sereni,<sup>88</sup> o in una cultura politica più influenzata dall'attualizzazione di alcuni concetti fondamentali del *Risorgimento* di Gramsci (questione meridionale, rivoluzione borghese interrotta) che da quelli di *Americanismo e fordismo* (modernizzazione capitalistica, organizzazione della produzione).<sup>89</sup> In una lezione di Vincenzo Vitello sulle caratteristiche dell'industria italiana, dunque, il sistema produttivo nazionale appare congenitamente menomato dal «tardivo e difficile [...] sviluppo di un'economia capitalistica» e dal suo parassitario rapporto con lo Stato. Si tratta, secondo Vitello, di un assetto economico ormai ampiamente giunto «alla sua fase ultima: allo stadio del capitalismo finanziario», in cui la «concentrazione tecnica, economica e finanziaria facilita la formazione dei monopoli».<sup>90</sup>

Come si vedrà, si tratta di una visione assimilata in pieno dagli allievi. La visione storicistica fatta propria dal Pci, del resto, tende a rifiutare la possibilità di una modernizzazione che non sia espressione della classe operaia. In questa prospettiva, per il Pci, soltanto l'intervento delle masse lavoratrici nella definizione dei processi politici ed economici può garantire la risoluzione delle contraddizioni e dei ritardi storici nazionali: la questione meridionale, l'arretratezza strutturale del paese, la nocività di un capitalismo monopolistico e parassitario.

---

Sull'analisi economica elaborata dal Comintern cfr. A. Agosti, *La Terza Internazionale. Storia documentaria*, vol. III, 1928-1943, tomo I, Roma, Editori Riuniti, 1979, pp. 169-211.

<sup>88</sup> E. Sereni, *La questione agraria e la rinascita nazionale italiana*, Roma, Einaudi, 1946.

<sup>89</sup> A. Gramsci, *Americanismo e fordismo*, Milano, Universale economica, 1949. Come ha rilevato Francesca Chiarotto, del resto, nel Pci prevale un'interpretazione piuttosto riduttiva delle note riunite in *Americanismo e fordismo*, la cui portata estremamente anticipatrice passa, in questa fase, quasi del tutto inosservata: soltanto negli anni '70 si riaffercherà un rinnovato interesse per queste pagine gramsciane, consentendone una più adeguata interpretazione: F. Chiarotto, *Operazione Gramsci*, cit., pp. 112-113. Restrittiva appare anche l'interpretazione che Mario Spinella, assieme a Fabrizio Onofri, offre in proposito di *Americanismo e fordismo* in uno studio, per certi versi pionieristico, del '56 sul metodo e le applicazioni delle *human relations*: secondo i due autori gli «aspetti "positivi" – nel senso indicato da Gramsci – che caratterizzano il capitalismo americano» devono essere limitati esclusivamente agli altri paesi capitalistici poiché i paesi socialisti risultano «più avanzati di un'intera epoca storica»; gli Stati Uniti, così, si presentano come «il terreno classico di tutte le contraddizioni dell'imperialismo», connotati da un «capitalismo parassitario e putrescente»; anche l'economia italiana, arretrata e parassitaria, soffre, secondo gli autori, di tutte «le caratteristiche negative del capitalismo monopolistico» e la stessa introduzione del metodo delle *human relations* appare non come un'innovazione organizzativa potenzialmente esiziale per il movimento operaio, ma come «un episodio della guerra ideologica» della borghesia, di fronte a cui la raggiunta maturità della «classe dirigente in divenire» rende impossibile ogni tentativo di una sua integrazione economica o indebolimento politico, F. Onofri, M. Spinella, *Relazioni umane*, Roma, Editori Riuniti, 1956, pp. 39-46, 104.

<sup>90</sup> FIGER, ALA, 4.1.3, b. 191, f. 12, *Dispense. L'industria italiana (aspetti essenziali)*.

#### 4.1.4 I lavori creativi

Come qualsiasi istituzione scolastica anche la scuola di partito appare come un «duogo controllato delle relazioni»,<sup>91</sup> in cui la soggettività degli allievi è incanalata dall'alto in una serie di pratiche educative e di rappresentazioni ideologiche. Non sempre è possibile cogliere appieno il momento, soggettivamente vissuto ed elaborato, dell'apprendimento; non sempre si manifestano in modo palese le pratiche di ricezione attuate dai destinatari delle lezioni e dei manuali. La stessa scrittura scolastica risponde alle richieste degli insegnanti e alle esigenze del partito. Riconoscere i tratti originali dell'allievo in appunti, temi, saggi, nonché i margini di una sua elaborazione autenticamente personale e non esclusivamente instradata dall'alto, può apparire arduo. Le scritture degli allievi, infatti, rivelano intenti educativi, obiettivi ideologici, ambizioni formative, ma non sempre emerge in modo palese la distinzione tra «espressione soggettiva» ed «espressione disciplinata»,<sup>92</sup> con i diversi gradi di ingerenza dell'insegnante nel testo didattico. Questionari e tesine, per giunta, non sono documenti anonimi, ma testi sottoposti a controllo e valutazione, in cui una certa retorica della comunicazione tra allievo e insegnante delimita lo spazio soggettivo dell'autore. Di più: tra il progetto pedagogico dei formatori comunisti e le modalità di ricezione da parte degli allievi vi è una quotidiana prassi scolastica, una vita accademica comunitaria che influisce ampiamente sulle modalità di apprendimento, ma che non sempre è possibile cogliere in tutti i suoi aspetti.

Eppure, laddove appare meno definito il progetto didattico e più libere le modalità di azione e di ricerca degli allievi, è possibile scorgere le soggettività, i tratti dello scrivente, le autentiche modalità di apprendimento. Come si è già accennato, negli anni '40 e '50 ogni allievo comunista è tenuto a produrre un saggio finale, il "lavoro creativo", in cui rielaborare gli insegnamenti acquisiti durante i corsi. I lavori creativi sono una tipologia di fonti estremamente interessante per analizzare la pedagogia di partito e la cultura politica dei quadri comunisti: in essi sono evidenti i miti e i simboli di un "patriottismo di partito" spesso rielaborato in modo autonomo, le aspirazioni, le identità, le aspettative, persino le frustrazioni di una generazione di rivoluzionari professionali. Proprio i lavori creativi – poste le premesse iniziali e i limiti oggettivi di interpretazione –

---

<sup>91</sup> D.R. Nardelli, *Gli archivi scolastici tra ricerca e didattica*, in M.T. Sega (a cura di), *La scuola fa la storia. Gli archivi scolastici per la ricerca e la didattica*, Venezia, Nuova dimensione, 2002, p. 110.

<sup>92</sup> C. Callegari, *Dal quaderno al contesto storico-politico. Esempi di lettura possibile*, in J. Meda, D. Montino, R. Sani (ed. by), *School Exercise Books. A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19<sup>th</sup> and 20<sup>th</sup> Centuries*, vol. I, Firenze, Polistampa 2010, p. 417.

possono essere in grado di trasmettere le modalità di un apprendimento e di una ricezione individualmente elaborate.

Un essenziale elemento di soggettività è dato dall'attenzione che gli allievi solitamente dimostrano per il proprio contesto geografico di provenienza. Molti dei lavori creativi, infatti, sono studi di carattere socio-politico sulla propria provincia o sul proprio comune, in grado di combinare la strategia nazionale del Pci e l'analisi del contesto sociale con rilievi storici, statistici, demografici, economici. La cornice analitica e metodologica è sovente fornita dagli insegnanti attraverso precise indicazioni orientative.<sup>93</sup> Tuttavia, la rappresentazione del territorio così come l'adattamento della politica nazionale del Pci alla propria provincia o al proprio comune lasciano emergere gli spazi dell'elaborazione personale dell'allievo.

Si prenda, ad esempio, il lavoro creativo di Carlo Barbero, redatto nel '54 al termine del corso alla scuola regionale lombarda. L'allievo si propone di esaminare la zona del Varzese, in provincia di Pavia, inserendo la descrizione del lavoro del Pci in quella zona in uno studio approfondito di carattere economico e sociale, con un'analisi dei flussi elettorali e dell'azione politica degli altri movimenti, partiti, associazioni, gruppi di interesse. Secondo l'impostazione analitica acquisita alla scuola, Barbero connette l'analisi locale e la sua esperienza personale di militante ai grandi processi storici. «Il processo di unificazione nazionale», scrive, «condizione indispensabile per lo sviluppo del capitalismo italiano, pone anche allo stesso la necessità di allargare il mercato penetrando nelle zone fino a quel momento escluse. [...] Ecco quindi la costruzione delle strade: Voghera-Varzi-Bobbio nel 1852». L'allievo, soprattutto, si sforza di applicare al caso concreto del Varzese l'analisi degli sviluppi economici delle campagne italiane: «Varzi e Bobbio», osserva, «diventano immediatamente sede di mercato i cui effetti sono quelli di una sempre più crescente distruzione dell'economia seminaturale contadina, dato che i contadini ricorrono ora all'acquisto di prodotti industriali (prima prodotti in casa)». Per questo, scrive Barbero, il Pci deve operare nel Varzese tra contadini che «vivono in condizioni di miseria indicibili», di «arretratezza» e di «oscurantismo clericale». L'allievo propone alcune soluzioni verso cui dovrebbe indirizzarsi il lavoro di partito: «il Varzese può diventare non solo mercato di collocazione [...] ma mercato di smercio e parte integrante del mercato provinciale». Un piano di sviluppo di zona, così, dovrebbe essere realizzato dalla classe operaia insieme «all'alleato contadino», estendendo non solo le

---

<sup>93</sup> FIGER, ALA, 4.1.3, b. 191, f. 12, *Dispense. Come si studia una provincia*, cit.

alleanze sociali, ma anche quelle politiche, «dato che esistono non poche possibilità», prosegue Barbero, «di far mutare atteggiamento ai socialdemocratici».<sup>94</sup>

Per molti allievi comunisti, dunque, non si tratta soltanto di applicare superficialmente al proprio saggio didattico le parole d'ordine o un frasario prefissato, ma di legare le nozioni apprese nello studio a casi concreti di propria conoscenza, sviluppando autonomamente proposte di intervento politico.

In altri casi è l'appartenenza dell'allievo a un determinato gruppo sociale a caratterizzare una specifica interpretazione della società. «Con questo mio lavoro creativo, intendo mettere in pratica ciò che ho appreso, nella mia vita di dirigente e ciò che ho appreso alla scuola in questo periodo di tempo tanto importante per la formazione di un bravo dirigente», scrive un giovane militante nel '52 in apertura al suo saggio. L'allievo rielabora l'interpretazione della realtà italiana divulgata dal Pci, nell'ottica di un giovane studente comunista. Nella scuola pubblica, nelle università, scrive, «non si insegna la vera storia, non si insegna[no] le leggi dello sviluppo della società». Il sistema educativo, infatti, «è [...] al servizio della borghesia, anzi è un suo strumento per fare dei suoi servi tramite uno studio e un'educazione particolare». L'allievo fa propria una lettura “catastrofica” della società italiana, accentuando i segnali di disagio economico nella descrizione dei suoi coetanei: essi, scrive, «sono costretti a vivere dietro le strade, la depravazione e la degenerazione, aumentano costantemente, i genitori di queste centinaia di migliaia di giovani non sanno più da che parte rivolgersi». Le considerazioni politiche esposte dall'allievo lasciano emergere un'introspezione della strategia comunista fortemente condizionata da una lettura deterministica del ruolo storico del Pci: «spetta alla classe più nazionale, spetta al suo partito», osserva il giovane, «spetta alla gioventù d'avanguardia il compito di portare questa massa di giovani e ragazze che rappresentano una forza considerevole per la nostra città nel fronte della pace, per fare prima e meglio un governo di pace e di benessere».<sup>95</sup>

Del resto, è un tratto comune in tutti i lavori creativi concludere la propria disamina riallacciandosi alla “grande narrazione” storica e politica del Pci, richiamandosi, spesso in modo formale, alla necessità del socialismo. Un altro allievo del “Marabini”, ad esempio, dopo aver analizzato le problematiche concrete del suo comune, la necessità di provvedere a un nuovo acquedotto, l'urgenza di un piano regolatore, la proposta di

---

<sup>94</sup> ISRECPV, APCPV, Scuola di Partito, b. 1, f. 7, *Per una migliore conoscenza dei problemi del Varzese e per un più ampio movimento di rinascita della zona, nel quadro della lotta per un rinnovamento della politica italiana. Lavoro creativo di Carlo Barbero.*

<sup>95</sup> FIGER, APCBO, AIM, b. 2.1, f. 4, *IX Corso provinciale, 1953. Per la conquista della maggioranza della gioventù nelle fabbriche e nelle scuole Medie Superiori di Bologna. Lavoro creativo di Paride Belletti.*



istituire una consulta popolare, chiude il suo lavoro connettendo quei problemi immediati ai grandi motivi ideali della propria militanza: «se il Partito saprà impegnare le sue forze attorno a questi problemi [...] il comune diventerà seriamente la Cellula organizzativa politica per il lancio della conquista del potere politico creando una nuova società senza antagonismi di classe, la Società Socialista».<sup>96</sup>

Gli argomenti dei saggi finali, per la verità, spaziano sui più svariati ambiti di vita sociale. Gli allievi, anzi, sono incoraggiati a esplorare autonomamente le problematiche più originali, sulla base di propri interessi personali o di esperienze pregresse, dimostrando come l'interpretazione marxista e le soluzioni del Pci possano adattarsi a ogni genere di relazione umana. Nel '52, ad esempio, l'allievo trapanese Salvatore Giubilato elabora un saggio finale intitolato *Il Cinema e la realtà*.<sup>97</sup> Il giovane militante si propone di studiare la cinematografia italiana «come arte e come mezzo per una cultura di massa». Il cinema, osserva, deve essere «nazionale-popolare» e non semplicemente «di ambiente popolare», come in certe «commedie estetiche-sessuali, false e immorali». Ricorrendo alle note di Gramsci su *Letteratura e vita nazionale*, Giubilato osserva invece che le esigenze popolari in una produzione artistica devono rispecchiare «i sentimenti umani», svolgendo un dovere «morale ed educativo». L'arte nazionale-popolare, in Italia, osserva l'allievo, è la sola corrente artistica «non in decomposizione» ed è in grado, pertanto, di stimolare «un moto incompressibile in avanti a tutta la società».<sup>98</sup>

Un allievo romano, Osvaldo Cavaterra, decide, invece, di applicare l'analisi marxista ai problemi dello sport in Italia, una questione «nazionale che interessa milioni di lavoratori e di giovani». Come osserva l'allievo, durante il fascismo lo sport è stato uno strumento del regime per la «preparazione alla guerra». Ricorrendo alle norme costituzionali sulla libertà ed eguaglianza di tutti i cittadini, Cavaterra rimarca, all'opposto, come lo sport debba divenire uno strumento per «educare i giovani ad uno spirito di democrazia»<sup>99</sup> e non, come avviene nei paesi capitalistici, un mero «gioco di borsa», un «mezzo per speculare».<sup>100</sup> L'esempio lampante è offerto dal calcio: «i calciatori vengono considerati alla stessa stregua dei cavalli da corsa», osserva l'allievo, «o come dei "divi" che devono esibirsi in uno spettacolo». È nella promozione del dilettantismo,

---

<sup>96</sup> Ibid., b. 2.2, f. 1, XI Corso provinciale, 1954. *Lavoro creativo di Antonio Monti*.

<sup>97</sup> Il lavoro creativo è stato successivamente pubblicato dal Pci nella collana *Lavori creativi degli allievi delle scuole del Pci*, assieme ad altri saggi giudicati particolarmente meritevoli o utili per la formazione dei quadri; S. Giubilato, *Il Cinema e la realtà*, Roma, La stampa moderna, 1954.

<sup>98</sup> Ibid., pp. 3-6.

<sup>99</sup> O. Cavaterra, *Lo sport in Italia*, Roma, La stampa moderna, 1954, collana *Lavori creativi degli allievi delle scuole del Pci*, pp. 3-8.

<sup>100</sup> Ibid., p. 24.

invece, che deve realizzarsi un autentico «sport popolare». I giochi olimpici, così, sono assunti come esempio virtuoso, in grado di promuovere un «messaggio di pace e di fraternità» nel mondo,<sup>101</sup> mentre lo sport in Unione Sovietica diviene il modello ideale anche per una politica di promozione sportiva in Italia: «lo sport e la cultura fisica devono aiutare gli uomini a lavorare meglio, a studiare meglio, e a vivere intensamente».<sup>102</sup>

Con la ricerca personale e attraverso analisi fondate sulle proprie esperienze o interessi culturali, dunque, gli allievi comunisti sono in grado di assimilare i cardini fondamentali della strategia del Pci, rielaborandoli in proposte spesso originali. In queste ricerche emerge soprattutto il tema del necessario inserimento delle classi lavoratrici (attraverso il Pci) nella vita politica nazionale, per un «rinnovamento», una «rinascita» (questi sono i termini ricorrenti in molti elaborati) del Paese. La funzione della «cultura borghese», in ogni suo ambito, è totalmente inscritta in una cornice di «corruzione», di disfacimento morale e di mercificazione delle relazioni umane. Si tratta, quasi, di una visione messianica, in cui il Pci e il fronte internazionale che lotta al fianco dell'Urss divengono non solo gli edificatori di una società nuova, più avanzata, ma i salvatori dell'umanità dalla «decomposizione» delle società capitaliste. L'orizzonte di lotta, in questi elaborati, è comunque generalmente presentato sulla base di strumenti e fini concreti. La difesa «della nostra Costituzione» e la lotta «per la sua applicazione», dunque, sono individuati come gli obiettivi programmatici indispensabili per bloccare la «continua involuzione reazionaria» delle società borghesi in fase imperialista, del «capitalismo guerrafondaio italiano e straniero».<sup>103</sup> Emerge ampiamente, nelle visioni degli allievi, anche l'introduzione di una necessaria strategia di sopravvivenza per il Pci e di una politica di alleanze sociali. «Non vi sono negozianti, commercianti, artigiani, piccoli produttori piccoli industriali che non risentano i sintomi della loro rovina economica e che non siano interessati a proteggere il lavoro, la produzione di pace e la democrazia», scrive un allievo romagnolo; è anzi necessario, prosegue, costruire «un largo fronte» e un «governo nazionale» che «abbia per base il rispetto della Carta Costituzionale», affinché siano garantiti gli «interessi di tutto il popolo».<sup>104</sup>

---

<sup>101</sup> Ibid., p. 41.

<sup>102</sup> Ibid., p. 51.

<sup>103</sup> G. Flori, *Le conseguenze del Piano Schuman sulla grande industria umbra*, Roma, La stampa moderna, 1954, collana *Lavori creativi degli allievi delle scuole del Pci*, pp. 6, 83. Sull'atteggiamento del Pci di fronte all'integrazione economica europea cfr. M. Maggiorani, *L'Europa degli altri. Comunisti italiani e integrazione europea. 1957-1969*, Roma, Carocci, 1998.

<sup>104</sup> R. Landi, *Per una più larga e permanente unità di lotta coi lavoratori repubblicani nella provincia di Forlì*, Roma, La stampa moderna, 1954, collana *Lavori creativi degli allievi delle scuole del Pci*, p. 44.

Il tema delle alleanze e della democrazia progressiva rientra anche nel lavoro creativo di Giovanni Zaretti. L'allievo del corso bolognese, tuttavia, decide di affrontare la questione associando la propria esperienza personale di partigiano a una ricerca storico-documentaria sulla "repubblica" dell'Ossola e sull'azione della sua "Giunta provvisoria di governo". «Chi scrive», osserva Zaretti, «non poté, impegnato nel lavoro di organizzazione militare e nelle azioni di guerra, seguire molto da vicino l'opera della Giunta». Tuttavia, attraverso la ricerca documentaria, l'allievo si propone di dimostrare come quell'esperienza politica abbia rappresentato un concreto esperimento «di democrazia avanzata», un «governo di popolo» sorto nella collaborazione tra tutte le forze antifasciste.<sup>105</sup> Anche in questa ricostruzione le azioni militari rimangono sullo sfondo: è invece l'elaborazione politica e l'analisi della concreta esperienza amministrativa ad essere evidenziata. L'esperimento ossolano diventa così, retrospettivamente, una concretizzazione pratica della democrazia progressiva, quasi un'occasione perduta, un modello di governo capace di operare «secondo le aspirazioni della maggioranza della popolazione».<sup>106</sup>

Nei lavori creativi degli allievi è evidente l'assimilazione della tradizione comunista, di quel corpo di credenze, narrazioni, miti, elementi simbolici, aspetti che giungono ad assumere un valore normativo nella loro linea di continuità storica. La memoria ufficiale, canonizzata nei testi e nei manuali di studio, contribuisce a definire le identità dei quadri comunisti, a delimitare i loro orizzonti morali e le strategie autorappresentative. Negli elaborati didattici, così, il tema della continuità si lega all'interpretazione della funzione del Pci come necessità storica o alla rievocazione delle lontane origini politiche su cui il partito è stato fondato. Gastone Cappello, nel suo lavoro creativo, presenta la storia del Pci a Pavia prendendo avvio dalle lotte dei braccianti dell'800, dalla costituzione delle prime leghe e, con la graduale industrializzazione, dalla creazione della Camera del lavoro: «queste furono le premesse», scrive Cappello, «su cui il nostro Partito, il Partito d'avanguardia, si organizzò subito nel febbraio 1921 anche nella nostra provincia». Come si vedrà più avanti, anche le scelte linguistiche adottate dagli allievi, persino le loro scelte grafiche (con lettere maiuscole accuratamente dosate su taluni termini-chiave) denotano

---

<sup>105</sup> G. Zaretti, *La repubblica dell'Ossola*, Roma, La stampa moderna, 1954, collana *Lavori creativi degli allievi delle scuole del Pci*, pp. 3-4.

<sup>106</sup> Ibid., p. 62. Può essere interessante notare che nel '44, al momento dell'istituzione della Giunta provvisoria di governo in Ossola, il giudizio del Pci era stato piuttosto critico per i difetti di «democratizzazione effettiva» degli organismi di governo e di «insufficiente carattere popolare» delle amministrazioni: *L'esperienza dell'Ossola liberata, rapporto di Mare (Giancarlo Pajetta) al Comando generale delle brigate Garibaldi*, in M. Giarda, G. Maggia, *Il governo dell'Ossola*, Novara, Istituto storico della Resistenza in provincia di Novara e in Valsesia, 1974, p. 104.

l'assimilazione di una tradizione storica ufficiale, a volte sacralizzata, spesso ingabbiata in soluzioni discorsive cerimoniali e standardizzate. L'identità collettiva di un'organizzazione locale è sovente celebrata anche attraverso il ricordo dei martiri antifascisti. «Sorsero allora», scrive Cappello,

dalle file dei migliori combattenti, i dirigenti del Partito; alcuni di essi come lo studente Ferruccio Ghinaglia assassinato all'imbocco del ponte in Borgo Ticino, Mannello, di Broni assassinato sulla porta di casa al ritorno dal lavoro, Pastorelli, di S. Damiano al Colle, Morini di Pietra de' Giorgi, caddero nella lotta per indicare a tutti la giusta strada.<sup>107</sup>

Ma è la descrizione del ruolo e della funzione storica dell'Urss, il più delle volte, a essere richiamata, come potente risorsa simbolica e identitaria, dai quadri comunisti. Gli allievi evocano così la «gloriosa avanzata» dell'Unione Sovietica,<sup>108</sup> il «glorioso paese del socialismo».<sup>109</sup> Secondo un militante goriziano «l'attaccamento all'Urss è la pietra di paragone, è il criterio dell'internazionalismo».<sup>110</sup> Il «desiderio della stragrande maggioranza dei cittadini», scrive un allievo alla scuola bolognese, è costruire «un governo di Pace» e «proseguire la via, sotto la guida dell'Urss per il socialismo».<sup>111</sup>

La storia del partito e il riferimento internazionalistico rispondono entrambi a una forte esigenza di legittimazione.<sup>112</sup> Certamente, più il tema è affrontato dagli allievi in termini cerimoniali, formali, maggiormente la loro elaborazione soggettiva tende a identificarsi con concetti, espressioni e schemi replicati da testi e manuali. Quest'ultimo aspetto è particolarmente evidente in composizioni redatte su argomenti di taglio ideologico. I saggi realizzati dagli allievi di un corso bolognese del '55 sul tema della religione, ad esempio, si caratterizzano per uno schema argomentativo uniforme, con paradigmi logici ricorrenti e frasi spesso tratte direttamente dalle dispense di studio. «Il materialismo dialettico marxista ci insegna, che non esistono cose inconoscibili e che la scienza e la pratica degli uomini sono sufficienti a fare conoscere il mondo e le sue leggi»,

---

<sup>107</sup> ISRECPV, APCPV, Scuola di Partito, b. 1, f. 7, *Il Partito nella provincia di Pavia. Scuola centrale Pci Bologna, X Corso. Lavoro creativo di Gastone Cappello*, 1950.

<sup>108</sup> FIGER, APCBO, AIM, b. 2.1, f. 4, *IX Corso provinciale, 1953. La giurisdizione della sezione Bertocchi. Lavoro creativo di Edoardo Gaiba*.

<sup>109</sup> R. Landi, *Per una più larga e permanente unità di lotta coi lavoratori repubblicani*, cit., p. 6

<sup>110</sup> L. Giacometti, *I comunisti goriziani per l'unità delle masse popolari italo-slovene sul fronte della democrazia e della pace*, Roma, La stampa moderna, 1954, collana *Lavori creativi degli allievi delle scuole del Pci*, p. 9.

<sup>111</sup> FIGER, APCBO, AIM, b. 2.1, f. 4, *IX Corso provinciale, 1953. Studio sulla sezione Galanti. Lavoro creativo di Salvatore Ravanelli*.

<sup>112</sup> Franco Andreucci ha osservato che il richiamo a una storia legittimante è particolarmente espresso, nel Pci del dopoguerra, ricorrendo alla «rivendicazione di una tradizione, di radici profonde e lontane nel tempo», oppure enfatizzando «la pratica celebrativa degli anniversari». F. Andreucci, *Falce e martello*, cit., p. 75. I lavori creativi risentono ampiamente di questa impostazione culturale.

scrive un allievo. Gli fa eco un compagno di corso, replicando pressoché le stesse formule: «il mondo e le sue leggi sono perfettamente conoscibili [...] non vi esistono cose inconoscibili ma solo cose ancora a noi ignote, e che saranno conosciute mediante l'esperienza e la pratica». O ancora, un altro allievo: «il materialismo filosofico marxista parte dal principio che il mondo e le sue leggi sono perfettamente conoscibili; che al mondo non esistono cose inconoscibili ma solo cose ancora ignote, che saranno scoperte e conosciute grazie alla scienza, alla pratica».<sup>113</sup>

È evidente che simili testi, per il carattere estremamente teorico dell'argomento trattato, non dicono molto sul modo in cui gli allievi effettivamente rielaborano il tema della religione nella società. Queste scritture, piuttosto, indicano le forme di un apprendimento a volte mnemonico e schematico, segnalando la centralità, nella formazione della cultura politica dei quadri intermedi, di manuali, glosse e volgarizzazioni del materialismo dialettico. È sempre nel binomio tra elaborazione soggettiva e schematizzazione disciplinata, dunque, che occorre osservare i processi di apprendimento e di formazione politica degli allievi comunisti.

Come ha osservato Giuseppe Carlo Marino, in una cultura politica fondata sulla volgarizzazione del materialismo dialettico, tipica nel Pci del primo decennio repubblicano, è possibile individuare la combinazione tra «gli elementi culturali della trasformazione» e la «corteccia di una tradizione ancora molto radicata e resistente» nella società italiana, «dotata di una secolare legittimazione storica».<sup>114</sup> Anche nelle forme di apprendimento, assimilazione, rielaborazione o ripetizione fatte proprie da operai e contadini giunti alla scuola di partito si possono riconoscere, dunque, i processi di transizione da una società prevalentemente agricola, tradizionale, a una società industrializzata. Nel dogmatismo deterministico attinto dal materialismo dialettico di Stalin, nella difesa di un sentimento e di una morale “popolare” di fronte alla mercificazione dei rapporti sociali, si scorgono le tracce di una società tradizionale e, allo stesso tempo, desiderosa di radicali mutamenti negli assetti politici ed economici. Emerge, soprattutto, il desiderio di prendere in mano i destini della società, di ricercare una soluzione organica ai complessi problemi del dopoguerra.

La modernizzazione della società italiana passa anche per questa dialettica, composta da elementi tradizionali e rivoluzionari. D'altro canto, la funzione pedagogica del partito di massa si manifesta anche in forme di apprendimento che possono apparire

---

<sup>113</sup> FIGER, APCBO, AIM, b. 2.2, f. 7, *Lavoro creativo allievi. I corso di aggiornamento, 1955. Lavori creativi di Ubaldo Benati, Dante Benni, Nello Bonetti.*

<sup>114</sup> G. C. Marino, *Autoritratto del Pci staliniano*, cit., p. 191.

superficiali, incomplete, ingenua, ma che, di fatto, spingono strati di popolazione prima esclusi dalla vita culturale e politica a uscire dall'analfabetismo, ad acquisire cognizioni intellettuali per uno studio e una riflessione sempre più avanzate. Si tratta di «molecolari processi di acculturazione di massa», ha osservato Marino, che «pur con la loro prorompente aggressività, la tendenza alla rigidità e al dommatismo» portano «operai, contadini, disoccupati e casalinghe» a discutere «di modelli di società e di progetti civili».<sup>115</sup> Come si è visto, non si tratta semplicemente di organizzare attraverso le scuole di partito un freddo indottrinamento burocratico, ma di stimolare i quadri a interrogarsi sui problemi del cinema, dell'arte, dell'acquedotto del proprio comune, dello sport, della letteratura o dei problemi agrari di una sperduta provincia italiana.

## 4.2 Formare il dirigente della via italiana al socialismo

### 4.2.1 *La destalinizzazione nei quaderni di un allievo comunista*

Come è stato osservato nei precedenti capitoli i limiti di una didattica eccessivamente catechistica, dogmatica, incentrata sulla trasformazione del carattere del quadro, emergono già, nelle opinioni di alcuni insegnanti e dirigenti del Pci, nella prima metà degli anni '50.

La revisione della politica di educazione dei quadri (quella che approda nel '55 alla riorganizzazione dell'Istituto di studi comunisti di Frattocchie) è dunque osservabile anche dall'analisi dei programmi e dei testi didattici. Lasciati alle spalle, nella scuola romana, i vecchi corsi onnicomprensivi, i nuovi cicli didattici seminariali vengono fondati sull'approfondimento di singoli aspetti della politica comunista e sul ruolo maggiormente autonomo degli allievi nella ricerca dei materiali di studio. Se vengono mantenuti, dunque, i riferimenti bibliografici ai classici del marxismo e ai testi di Stalin, questi vengono accostati a ben più vaste bibliografie, in cui hanno accesso, per la prima volta, anche autori non marxisti o non comunisti. In una lezione del '55 sui monopoli, ad esempio, la bibliografia suggerisce non solo le analisi di Togliatti e di Antonio Pesenti, ma

---

<sup>115</sup> Ibid.

anche pubblicazioni ufficiali del governo italiano e articoli di Paolo Sylos Labini.<sup>116</sup> In un'altra lezione sui metodi di analisi del livello di vita dei lavoratori la bibliografia include Marx, *Americanismo e fordismo* di Gramsci, una selezione di atti parlamentari e – con una prima timida apertura alla sociologia – *Dove va il lavoro umano?* del francese Georges Friedmann.<sup>117</sup>

Non si tratta, chiaramente, di una revisione nei contenuti o nelle interpretazioni della politica del Pci. Eppure appare sempre più evidente il superamento di una concezione catechistica nella formazione dei quadri e di una visione del testo didattico come “testo sacro” da cui attingere un'interpretazione globale della realtà. I programmi seguono anche un aggiornamento in merito alle grandi questioni internazionali: i temi della distensione e della coesistenza pacifica, così, entrano nel dibattito interno alle scuole, mentre agli allievi è richiesto un sempre maggiore sforzo di elaborazione e di analisi autonoma.

Particolarmente interessante, per comprendere questa fase di cauto “disgelo didattico”, è un documento con le conclusioni di Luciano Cafagna – responsabile del primo «corso di aggiornamento» del '55 alla scuola di Frattocchie – in un dibattito con gli allievi sulle questioni economiche. Aleggja, nel confronto collettivo, il tema del “piano Vanoni” e del rapporto che il Pci dovrebbe intrattenere con le istanze di riforma sorte in ambito governativo.<sup>118</sup> Cafagna osserva che è ancora troppo «debole» e «poco ricca politicamente di elementi originali» la discussione tra gli allievi sulla politica economica in Italia: «ha prevalso lo sforzo di polemizzare, di controbattere, di denunciare, su quello di comprendere», precisa l'insegnante. In una scuola deve invece risaltare il «dibattito teorico» e non semplicemente la «parola d'ordine persuasiva», il tono da comizio. Così, anche di fronte al piano Vanoni, «non possiamo più guardare le cose nel modo semplicistico di alcuni anni fa», afferma Cafagna, mentre occorre «abituarsi a non prendere le cifre che fanno comodo, a cercare di capire come stanno le cose e non a cercare di farle stare come diciamo noi». <sup>119</sup> Insomma, qualcosa di profondo sta intervenendo anche nell'approccio analitico all'interno delle scuole: il vecchio schematismo deve essere sostituito da analisi approfondite; la superficialità e i toni propagandistici devono lasciare il posto a un approccio problematico, a un'attitudine alla

---

<sup>116</sup> ISRN, AGZ, f. 13, 1° corso di aggiornamento. Lezione II. I monopoli e il ristagno dell'economia italiana.

<sup>117</sup> Ibid., 1° corso di aggiornamento. III lezione. Come esaminare il livello di vita dei lavoratori italiani. Il testo del sociologo francese è pubblicato dalle Edizioni di Comunità, Milano, 1955.

<sup>118</sup> Sul “piano Vanoni” cfr. F. Forte, *Vanoni e il dibattito scientifico sulla programmazione economica*, in F. Forte, *Ezio Vanoni, economista pubblico*, a cura di S. Beretta, L. Bernardi, Soveria Mannelli, Rubbettino; Treviglio, Facco, 2009, pp. 97-121.

<sup>119</sup> Ibid., 1° corso di aggiornamento. Conclusioni della II° lezione.

ricerca spregiudicata. Ciò non significa, in campo economico, rivisitare le tesi sulla «crisi generale del capitalismo» come «crisi completa del sistema capitalistico»,<sup>120</sup> ma impiegare una maggiore capacità di approfondimento nei metodi di analisi e nei linguaggi.

Nel '55 queste vaghe avvisaglie di una transizione politico-culturale in corso non sembrano destare particolari apprensioni tra allievi e formatori comunisti. Traspare, anzi, un inconsueto clima di fiducioso ottimismo, solcato dalle attese di un'«apertura a sinistra» in ambito governativo e scosso soltanto dal traumatico ridimensionamento della Fiom alle elezioni per le commissioni interne della Fiat.<sup>121</sup> Eppure, se spostiamo l'attenzione ai mesi successivi, al febbraio, marzo, aprile '56, ben maggiori inquietudini si rendono palpabili anche all'interno delle scuole comuniste. Gli argomenti del XX congresso del Pcus (che si svolge dal 14 al 26 febbraio '56) fanno platealmente capolino anche nei corsi del Pci. I quaderni di Luigi Arbizzani al corso nazionale a Frattocchie dal novembre '55 all'aprile '56, dunque, possono offrire una vivida testimonianza di come le novità del congresso siano apprese da allievi e insegnanti.

La scuola – come il resto del partito – recepisce gradualmente il reale portato del congresso sovietico. Dai primi timidi segnali di apertura culturale alle rivelazioni sul culto della personalità e sugli «errori di Stalin», sino alla divulgazione del «rapporto segreto» di Chruscev, trascorrono settimane di incertezze e inquietudini. È tra sbigottimento e incredulità, dunque, che i partecipanti al corso vedono crollare alcune delle loro più granitiche certezze. Del resto, proprio la sede scolastica, per la sua funzione di trasmissione di una memoria e di una cultura politica, diviene un luogo nevralgico in cui operare una chiarificazione ideologica sui mutamenti in corso e in cui monitorare umori, stati d'animo, atteggiamenti politici.

I temi del congresso del Pcus si affacciano nella vita accademica dell'Istituto il 18 febbraio, quando agli allievi, tramite un articolo sull'*Unità*, giunge il contenuto del saluto di Togliatti ai congressisti. L'intervento del segretario è pubblicato con un titolo che lascia intendere l'abbozzo di una svolta nell'elaborazione politica del Pci: *La via italiana verso il socialismo*.<sup>122</sup> L'effetto innovatore delle dichiarazioni di Togliatti non sfugge a chi è

---

<sup>120</sup> Ibid., *Capitolo XX. La crisi generale del capitalismo*.

<sup>121</sup> Si veda, ad esempio, il resoconto del corso per operai Fiat, *Bilancio del corso torinese*, in «Scuola comunista», n. 2-3, 1956.

<sup>122</sup> «Noi comprendiamo benissimo che la via che voi avete seguita per giungere al potere e costruire una società socialista non è in tutti i suoi aspetti obbligatoria per gli altri paesi», afferma Togliatti ai congressisti sovietici; «a noi spetta il compito di elaborare una via italiana», prosegue, tenendo conto «dello sviluppo storico del paese, della sua struttura sociale». Soprattutto, osserva il segretario, «noi vogliamo che questa lotta si svolga sul terreno della democrazia, nelle forme tradizionali del movimento operaio e del movimento democratico» attraverso la formazione «nel Parlamento stesso [di] una maggioranza veramente



stato abituato a intendere in termini dogmatici la dottrina marxista-leninista dello stato e della rivoluzione. «Ci sono posizioni teoriche nuove?» si chiede Giachetti in un incontro con gli allievi.<sup>123</sup> Anche nelle giornate successive il collettivo si sofferma sull'intervento di Togliatti: il 25 febbraio, infatti, il quotidiano del partito pubblica un'intervista al segretario in cui è ribadito, nella sostanza, il concetto delle possibilità parlamentari per l'attuazione di «profonde riforme di struttura» e di politiche «nella direzione del socialismo».<sup>124</sup> Per la verità, il contenuto delle affermazioni di Togliatti non appare in contraddizione con l'effettiva strategia politica condotta fino ad allora dal Pci. Il clamore, piuttosto, sembra suscitato per le scelte linguistiche del segretario (l'insistenza sulle possibilità parlamentari, la ricerca di una via italiana) che per le reali argomentazioni sostenute. In questi stessi giorni, nondimeno, Arbizzani appunta sul suo diario un'eloquente sintesi delle questioni in discussione: «tutte le strade conducono al socialismo».<sup>125</sup>

Nelle settimane successive l'ottimismo palesato dal segretario lascia progressivamente spazio a zone d'ombra e ad apprensioni sempre meno larvate. Tra il 13 e il 14 marzo, al Comitato centrale del Pci, Togliatti ribadisce e precisa il portato innovatore del XX congresso, con il riconoscimento delle «vie nazionali» al socialismo. Per la prima volta, inoltre, riferisce pubblicamente degli «errori di Stalin» nell'aver favorito il culto della personalità anziché il «principio leninista della direzione collettiva» e nell'aver sostenuto la tesi «esagerata, falsa» dell'inasprimento della lotta di classe conseguente al consolidamento del socialismo. «Il compagno Stalin», tuttavia, è presentato come il «grande pensatore marxista», il cui «prestigio», la cui «autorità», osserva Togliatti, sono la dimostrazione «che la nostra causa è giusta».<sup>126</sup> Alla scuola di Frattocchie gli echi del dibattito su Stalin giungono anche attraverso l'intervento congressuale della storica sovietica Anna Pankratova, pubblicato su *Rinascita*, in cui la studiosa denuncia i gravi limiti alla libertà di ricerca negli anni di Stalin.<sup>127</sup> Ma è soltanto l'avvio di un ben più ampio laceramento interno sulla memoria storica del leader sovietico.

---

democratica, capace di attuare serie riforme sociali». *La via italiana verso il socialismo nell'intervento di Togliatti al congresso del Pcus*, in «l'Unità», 18 febbraio 1956.

<sup>123</sup> FIGER, ALA, Appunti tematici, 5.1, b. 223, *Quaderno di Luigi Arbizzani. Ora politica. Collettivo e cellula*, 18 febbraio 1956.

<sup>124</sup> *Una intervista di Palmiro Togliatti a Mosca sul passaggio al socialismo nel nostro Paese*, in «l'Unità», 25 febbraio 1956.

<sup>125</sup> FIGER, ALA, Appunti tematici, 5.1, b. 223, *Quaderno di Luigi Arbizzani. Ora politica. Collettivo e cellula*, 20 febbraio 1956.

<sup>126</sup> *Il giudizio sull'opera di Stalin e la questione della direzione collettiva*, in «l'Unità», 15 marzo 1956.

<sup>127</sup> A. M. Pankratova, *Contro i ritardi e le deficienze negli studi storici*, in «Rinascita», n. 2, febbraio 1956.

Il 16 marzo il *New York Times* dà conto, in anteprima, di un rapporto segreto tenuto da Chruscev durante il XX congresso, riportandone i passaggi fondamentali. Il 24 marzo la rivelazione giunge in Italia tramite un articolo di *Relazioni internazionali*, la rivista dell'Ispi di Milano. La notizia del rapporto segreto, finora sottaciuta da Togliatti, giunge ben presto anche all'Istituto di studi comunisti. La sera del 26 marzo la scuola ospita un drammatico incontro con Mauro Scoccimarro (il quale aveva presenziato alle sedute pubbliche del XX congresso). «Si son fatte quasi le 2 di notte», scrive Arbizzani sul suo diario, specificando che «dopo la ampia conferenza, sono seguite varie interrogazioni. Scoccimarro infine ha risposto».<sup>128</sup>

I contenuti del dibattito sono sintetizzati dall'allievo in quattro fogli di appunti, in cui è possibile cogliere soltanto un pallido riflesso dell'effettivo confronto. Scoccimarro, prima di tutto, ribadisce l'importanza del XX congresso per aver «valutato criticamente il passato». Le fondamentali novità politiche sono individuate nel principio della coesistenza pacifica (sempre a fronte di una «crisi generale del capitalismo») e nell'elaborazione del nuovo piano quinquennale. «Le leggi e i problemi economici», afferma Scoccimarro, «hanno acquistato [...] la prevalenza su ogni altro problema». Sulle diverse «vie del socialismo» e, soprattutto, sulla via democratica tracciata da Togliatti, il dirigente si affretta a precisare che, per i comunisti, «al socialismo si può giungere solo sotto la direzione della classe operaia»; diversa, invece, è la politica dei riformisti, per cui «si può giungere al socialismo con piccole riforme, con concessioni della borghesia».

Il momento culminante del confronto si raggiunge con la “questione Stalin”. Secondo Scoccimarro la concreta situazione dell'Unione sovietica ha creato le «condizioni oggettive per [gli] errori» del leader sovietico. Le «condizioni internazionali», parimenti, hanno «impedito» l'attuazione della Costituzione staliniana del '36 ma ora, con la coesistenza pacifica, è finalmente possibile «realizzare [la] democrazia socialista» e attuare la Costituzione. La strategia argomentativa di Scoccimarro è tutta improntata alla giustificazione dell'operato di Stalin, contestualizzando la sua azione ai limiti oggettivi e alle condizioni interne e internazionali del campo socialista. Le responsabilità maggiori, dunque, sono ricercate all'esterno: Stalin stesso sarebbe caduto vittima di un culto della personalità orchestrato da altri, finendo per considerarsi, «così idolatrato», non «più soggetto ad errori». Un errore diretto di Stalin, piuttosto, è rinvenuto nell'eccessiva fiducia verso Beria: «Stalin si è fidato di un uomo; non ha fatto sì che una direzione collettiva decidesse». Anche per quanto riguarda la rottura con la Jugoslavia, «lo sbaglio è

---

<sup>128</sup> FIGER, ALA, Appunti tematici, 5.1, b. 223, *Quaderno di Luigi Arbizzani. Note sulla permanenza all'Istituto*, 26 marzo 1956. Arbizzani specifica che l'incontro con Scoccimarro è iniziato alle ore 20.

stato dovuto all'azione di Beria, che ingannò anche Stalin. Si trattava di tener rapporti di discussione, anziché rompere i rapporti». Insomma, per Scoccimarro occorre «capire le cause degli errori» e «superarli». Quanto alla figura di Stalin, afferma, «il giudizio lo darà la storia»; si tratta, piuttosto, di «allontanare il pettegolezzo che è della stampa reazionaria», osserva il dirigente alludendo alle indiscrezioni sull'innominato “rapporto segreto”.

Il riduttivo resoconto del dirigente non deve soddisfare le palesi inquietudini degli allievi dell'Istituto. Essi, anzi, lo incalzano con domande e ulteriori interventi sul «carattere di Stalin» e sul «testamento di Lenin» («in esso si definivano i caratteri di vari dirigenti, compreso Stalin», risponde Scoccimarro), o sulla teoria staliniana dell'inevitabilità della guerra, sul rapporto tra riforme e rivoluzione («resta ferma la lotta al riformismo», chiosa il dirigente), sul ruolo di “paese guida” dell'Urss («storicamente dovrà essere vista la questione dei centri guida – Cina, Urss, ecc.»), sulla linea politica generale dell'Urss di Stalin. Le conclusioni di Scoccimarro, tuttavia, appaiono sempre improntate a un'ottica continuista e sostanzialmente disculpante: «la grande linea storica (pianificazione, lotta contro destra, ecc.) [è stata] giusta. Alcuni errori politici e teorici».<sup>129</sup>

Alcuni giorni dopo, il 30 marzo, una conferenza serale di Alberto Caracciolo sulla «situazione negli studi storici» è nuovamente occasione per un confronto sul XX congresso. Segnalando la «necessità di dibattito e di critica larga e vivace tra gli storici marxisti», Caracciolo osserva che il congresso sovietico deve essere da esempio anche per l'allargamento del dibattito storico in Italia («non stare isolati nella ricerca») e per gettare ponti alle correnti storiografiche non marxiste: «pericolo è il distacco degli storici marxisti dagli altri». La ricerca storica, precisa lo studioso, deve essere condotta con un atteggiamento non dogmatico e senza vincoli esterni: «le cose dette al XX congresso del Pcus potrebbe[ro] lasciar credere che si debba condizionare la storia a ragioni di stato o alla politica. Ciò non è vero».<sup>130</sup>

L'acme del confronto interno, alla scuola romana, è raggiunto nella mattinata del 2 aprile, quando è organizzato un incontro con Edoardo D'Onofrio. Negli interventi degli allievi è palese il disorientamento e la ricerca di una risposta capace di fugare le incertezze che la scuola, in quei mesi concitati, non ha potuto colmare. Gli interventi, del resto, si concentrano quasi esclusivamente sugli «errori di Stalin», malgrado il tentativo dei dirigenti comunisti e della stampa di partito di orientare il dibattito sulle tematiche della coesistenza pacifica e delle vie nazionali al socialismo.<sup>131</sup> «Come valutare gli errori di

---

<sup>129</sup> FIGER, ALA, Appunti tematici, 4.1.4, b. 192, f. 17, *Sul XX congresso del Pcus*, 26 marzo 1956.

<sup>130</sup> Ibid., *La situazione negli studi storici e i problemi attuali della corrente marxista*, 30 marzo 1956.

<sup>131</sup> Cfr. G. Gozzini, R. Martinelli, *Storia del Partito comunista italiano*, vol. VII, cit., pp. 517-518.

Stalin?» chiede un allievo; «in Italia si è alimentato l'accrescere del mito di Stalin?» incalza un compagno. Le conclusioni di D'Onofrio, tuttavia, appaiono decisamente meno reticenti delle risposte che Scoccimarro, alcuni giorni prima, aveva dato al collettivo. Precisando che le sue «risposte sono personali», D'Onofrio afferma che è sbagliato «ritenere che si faccia il processo a Stalin»: le novità del XX congresso comprendono «anche gli errori di Stalin» ma, evidenzia, sono state poste, soprattutto, nuove basi per «estendere il mondo socialista». Quanto al tema più spinoso, il dirigente romano si pone su una linea di continuità: «noi la rivol.[uzione] soc.[ialista] di fronte al nemico la difendiamo in ogni momento coi suoi pregi e con i suoi difetti», mentre «la critica la svolgiamo per fare meglio e nell'ambito della rivoluzione socialista». Sul tema delle corresponsabilità del Pci alla creazione del culto di Stalin, D'Onofrio è esplicito: «anche [la nostra] direzione ha partecipato al culto della personalità», afferma, «si è sbagliato [a] esaltare Stalin», ma, chiede, «come ci si è arrivati?». Secondo il dirigente è indispensabile «tenere conto di come le cose sono andate», senza tuttavia occultare le oggettive responsabilità del leader sovietico: «Stalin l'ha voluto il culto della personalità». La discussione, qui, sembra gradualmente spostarsi dal terreno degli “errori” a quello, meno reticente, dei “crimini”: «le confessioni di compagni polacchi e ungheresi condannati a morte non erano vere», sostiene D'Onofrio a proposito dei processi e delle repressioni interne, «la confessione non è elemento di prova».

Il corso formativo si concluderà alcuni giorni dopo, ben prima che l'apparato educativo del partito faccia in tempo a recepire le novità teoriche dell'evoluzione politica in corso: soltanto nei primi mesi del '57, dopo il superamento delle crisi in Polonia e Ungheria e dopo la conclusione dell'VIII congresso del Pci, le scuole comuniste potranno pienamente accogliere la via italiana al socialismo come orientamento teorico di base. Come si è ricordato, del resto, le scuole di partito sono direttamente investite, nel 1956-57, dal laceramento interno all'intellettualità comunista. Alcuni degli stessi insegnanti dell'Istituto di Frattocchie si allontaneranno dal Pci in seguito alle repressioni in Ungheria. Gli episodi qui descritti, tuttavia, mostrano alcuni elementi fondamentali sulle politiche formative del Pci. Le scuole di partito, soprattutto in una fase di crisi o di incertezza, sono percepite dai dirigenti nazionali come un centro nevralgico presso cui intervenire tempestivamente e operare un chiarimento teorico, come dimostra la partecipazione attiva a Frattocchie di ben due membri della segreteria nazionale (Scoccimarro e D'Onofrio) in una sola settimana. Del resto, rivolgendosi ad allievi qualificati e candidati a ricoprire importanti incarichi direttivi nelle federazioni, i dirigenti

nazionali sono consapevoli che le prese di posizione politiche e gli indirizzi teorici possono giungere efficacemente per loro tramite anche alla base del partito. In secondo luogo, gli episodi mostrati lasciano intravedere un'incertezza politica diffusa non solo tra i militanti, ma evidente anche nei diversi atteggiamenti di Scoccimarro e D'Onofrio. Soltanto l'intervista di Togliatti a *Nuovi Argomenti* potrà fornire un indirizzo definito su cui orientare il gruppo dirigente e il corpo del partito.<sup>132</sup>

È sintomatico che, in un momento di sconcerto e di incertezza nel movimento comunista internazionale, le scuole di partito subiscano fragorosi contraccolpi. Destinate a trasmettere certezze teoriche e a rimarcare evidenze storiche, quando queste vengono meno, o vacillano, le scuole sembrano implodere, giungendo alla paralisi dell'attività formativa. Emerge, soprattutto, la parzialità della riforma educativa avviata nella prima metà degli anni '50, formalmente basata sulla ricerca autonoma degli allievi, ma ancora ampiamente dominata dal formalismo ideologico e dal dogmatismo interpretativo.

#### 4.2.2 Gramsci: una riscoperta

Superato l'VIII congresso del partito l'obiettivo dei dirigenti del Pci, e di Natta in particolare, è quello di individuare un nuovo, organico filone di studi in grado di coniugare la via italiana al socialismo, le innovazioni teoriche che essa ha introdotto e la tradizionale storia del partito. I *Brevi corsi*, le vecchie dispense, la *Storia del Partito comunista (bolscevico) dell'Urss* vengono definitivamente accantonati. Viene invece avviata una poderosa riscoperta e rilettura delle opere gramsciane, già individuate da Togliatti in sede pregressuale come ispiratrici della via italiana al socialismo e come espressione esemplare delle peculiarità del marxismo italiano.<sup>133</sup> Il pensiero di Gramsci viene presentato, anche nelle scuole comuniste, come l'autonoma elaborazione teorica del fondatore del partito, liberandolo dall'angusto e riduttivo ruolo che gli era stato riservato negli anni precedenti.<sup>134</sup> È soprattutto la linea dell'VIII congresso, tuttavia, a orientare il programma fondamentale dei corsi organizzati alla fine degli anni '50. Le *Tesi* congressuali, la *Dichiarazione programmatica* del Pci rappresentano, infatti, i testi di studio essenziali attorno a cui sono elaborati i cicli didattici.

---

<sup>132</sup> Cfr. D. Sassoon, *Togliatti e la via italiana al socialismo*, cit., pp. 166-171; G. Gozzini, R. Martinelli, *Storia del Partito comunista italiano*, vol. VII, cit., pp. 534-548.

<sup>133</sup> Sulla rilettura di Gramsci cfr. F. Chiarotto, *Operazione Gramsci*, cit., pp. 166-171.

<sup>134</sup> Sul ruolo del pensiero di Gramsci per la teorizzazione della via italiana al socialismo cfr. A. Vittoria, *Togliatti e gli intellettuali*, cit., pp. 130-132.

Nel 1958 Pietro Valenza può affermare che le scuole hanno ormai operato un superamento di «posizioni dogmatiche» nei programmi e di «trasmissione meccanica di verità assolute, di impostazioni troppo superficiali e di carattere prevalentemente propagandistico» per quanto riguarda i metodi di studio. Il rinnovato percorso didattico si fonda, invece, su una «conoscenza approfondita e critica delle radici storiche ed ideali della linea politica del Partito». <sup>135</sup> Non viene meno, inoltre, l'impegno volto a combinare la trasmissione delle essenziali «nozioni politiche» con il più generale «elevamento culturale degli allievi». Alla scuola bolognese, ad esempio, sono promosse attività di gruppo e ricerche su argomenti storici o geo-economici, impiegando anche gli strumenti delle biblioteche cittadine. «Tali ricerche di carattere compilativo», osserva Ennio Villone, si sono rivelate «molto utili per l'acquisizione di un metodo personale di studio, hanno contribuito ad allargare le nozioni culturali degli allievi». L'insegnante sottolinea anche l'importanza formativa delle più variegate «conversazioni su argomenti scientifici (energia atomica, origine della vita ed evoluzione della specie, parto indolore) e su informazioni culturali a livello elementare (consultazioni di carte geografiche e del mappamondo)», senza trascurare le «esercitazioni scritte su temi critici dello studio svolto o su motivi di propaganda». <sup>136</sup>

Se si prendono in esame i primi corsi organizzati dopo la riapertura degli istituti formativi, emerge una costante attenzione all'introiezione delle linee e dei temi fondamentali della via italiana al socialismo. Del resto, ancora alla fine del decennio, gli insegnanti sono costretti a rilevare come «le indicazioni dell'VIII congresso» siano «quasi sempre sconosciute agli allievi», suscitando, sovente, «grande meraviglia, non disgiunta da radicate convinzioni incredule, rilevanti forti riserve mentali». Soprattutto in una scuola rivolta a quadri meno qualificati come quella bolognese gli insegnanti apprendono con sbigottimento una «tendenza», in alcuni allievi, a ritenere plausibile che il Pci possa «enunciare una linea e perseguirne nascostamente un'altra». Così, riferisce Villone, se le permanenze schematiche e dottrinarie di alcuni partecipanti ostacolano una piena comprensione verso la politica delle alleanze, i temi del XX congresso sono sovente oggetto «di esplosioni, addirittura di morbosa curiosità». <sup>137</sup>

Non stupisce, dunque, che al “Marabini” i parametri per la valutazione degli allievi si concentrino essenzialmente sui diversi gradi di assimilazione dei nuovi orientamenti

---

<sup>135</sup> FIG, APC, Sezione Scuole di partito, mf 453, 1958, *Resoconto della assemblea del collettivo del corso di un anno*, cit., p. 2413.

<sup>136</sup> FIG, APC, Sezione Scuole di partito, mf 459, 1959, *Documento di Ennio Villone*, 3 agosto 1959, p. 2648.

<sup>137</sup> Ibid., pp. 2645-2647.

teorici. Nel dicembre '57, ad esempio, di un ferroviere, dirigente sindacale, gli insegnanti osservano che «il crollo del fascismo l'ha lasciato scettico e guardingo nei confronti del culto della personalità e dell'infalibilità dei capi»: per questo, a differenza di altri allievi, «tanto la critica a Stalin quanto i fatti ungheresi non l'hanno sconvolto molto». Su una dirigente dell'Udi gli insegnanti rilevano: «ritiene giusti gli interventi sovietici in Ungheria. Non gli hanno suscitato problemi incomprensibili ma un frastornamento iniziale che è stato superato con il dibattito e la lettura». Di un funzionario locale, invece, si rimarca come sia «rimasto interdetto dalle critiche a Stalin» rifiutando di accettarle «nella versione data dai giornali borghesi». Proprio sulla critica a Stalin sembrano arroccarsi chiusure e persistenze simboliche, motivate più da un irrazionale attaccamento al mito che da una scelta politico-ideologica ragionata: «ritiene che si sia esagerato nella critica a Stalin, giustificandolo con l'opportunità che agisse come ha agito», si legge negli appunti di un insegnante a proposito di un allievo. Di un segretario di cellula viene invece osservato che, pur non avendo letto i materiali del XX congresso, «ritiene ingiusta la critica a Stalin perché è giusto ciò che ha fatto».<sup>138</sup>

Alla scuola di Frattocchie – indirizzata, si ricordi, alla formazione dei quadri più esperti – non sembrano emergere simili riserve tra gli allievi. Tuttavia, anche in questa sede, il programma didattico è elaborato intorno agli sviluppi della politica sovietica e alle *Tesi* congressuali del Pci. Nel giugno '57, ad esempio, spetta al vicesegretario Luigi Longo tenere una lezione sull'VIII congresso del partito. Nell'analisi di Longo la via italiana al socialismo è indirizzata a fornire «una funzione dirigente alla classe operaia». Precisando dal punto di vista teorico la strategia del Pci Longo osserva che la definitiva trasformazione in senso socialista dell'Italia «può essere realizzata solo con la conquista del potere politico da parte della classe operaia e dei suoi alleati», benché preparata con l'avvio graduale delle riforme di struttura.

In puntualizzazioni ideologiche che riecheggiano i termini della polemica con Antonio Giolitti,<sup>139</sup> il vicesegretario afferma che «il concetto di egemonia della classe operaia e il concetto di dittatura del proletariato» sono «connessi» e «complementari» anche nella via italiana al socialismo.<sup>140</sup> Nelle sue conclusioni Longo evidenzia un punto

---

<sup>138</sup> Dello stesso allievo viene rimarcato: «è settario e a volte eccede nella violenza passando a vie di fatto», FIGER, APCBO, AIM, b. 2.3, f. 4, *I Corso provinciale misto, 1957. Annotazioni degli insegnanti*.

<sup>139</sup> Cfr. F. Barbagallo, *Socialismo e democrazia: la polemica tra Giolitti e Longo nel 1956*, in G. Vacca (a cura di), *Luigi Longo. La politica e l'azione*, Roma, Editori Riuniti, 1992.

<sup>140</sup> «L'egemonia proletaria», infatti, «non può non implicare una riduzione, fino all'annullamento totale dei diritti e dei poteri delle forze avversarie e nemiche». Ciò non significa, per Longo, esercitare forme di violenza o rovesciare le classi avversarie per via insurrezionale, perché, nel contesto italiano, è possibile prevedere uno «sviluppo democratico e pacifico al socialismo [...] nella piena legalità costituzionale». Così,

fondamentale, riguardante la costruzione di una tradizione politica: la via italiana al socialismo, infatti, non è presentata come un'innovazione teorica. All'opposto, afferma il dirigente, essa «è nata e si è svolta da lungo tempo (Gramsci, consigli operai, ecc.)», mentre l'VIII congresso «l'ha precisata, sistemata teoricamente».<sup>141</sup>

Se il vecchio dottrinarismo semplicistico appare ormai superato è comunque evidente, all'indomani del '56, la persistenza di una certa rigidità e di un certo formalismo nella descrizione della linea del Pci. Preoccupazione dei dirigenti e degli insegnanti, infatti, è dimostrare la coerenza della via italiana non solo alla luce della storia del partito, ma all'interno della stessa dottrina marxista-leninista. Ricorrendo alla terminologia gramsciana, dunque, i concetti di democrazia e di dittatura del proletariato vengono ricondotti a una linearità teorica che è presentata in totale continuità con l'esperienza della rivoluzione bolscevica. «Per la costruzione del socialismo è indispensabile il dominio (dittatura) della classe operaia», viene specificato in una lezione, ma «l'esercizio del dominio può assumere forme diverse».<sup>142</sup>

Non stupisce, dunque, che per la piena comprensione della storia d'Italia e dell'elaborazione della strategia del Pci agli allievi sia finalmente indicato lo studio diretto sulle opere di Gramsci. Le bibliografie didattiche indicano soprattutto la *Questione meridionale* e il *Risorgimento*, con un riferimento particolare al paragrafo *Il problema della direzione politica nella formazione e nello sviluppo della Nazione e dello Stato moderno in Italia*, in cui il fondatore del partito definisce i termini di “dominio”, “direzione”, “egemonia”, “rivoluzione passiva”.<sup>143</sup>

La storia d'Italia rimane al centro dell'attività didattica. È sempre attraverso la storia, anzi, che viene interpretata la specificità nazionale del Pci. Secondo l'insegnante Albertoni, lo scopo degli studi storici, nella scuola di partito, dev'essere quello di dimostrare «l'apporto di Gramsci» al dibattito storiografico e «individuare alcune linee e criteri d'indagine a cui richiamarsi continuamente». Il Risorgimento italiano rimane il termine iniziale da cui avviare la narrazione storica e sulla cui base vengono interpretate contraddizioni e problematiche successive. Il processo risorgimentale, così, è descritto

---

prosegue il vicesegretario, il «regime parlamentare», la «pluralità di partiti», il «libero confronto tra le differenti ideologie» rimangono compatibili, in Italia, con «la costruzione di una società socialista», FIGER, ALA, 4.1.3, b. 190, f. 6, *La vita italiana al socialismo. La questione del potere. Lezione, Luigi Longo*, 27 giugno 1957.

<sup>141</sup> Ibid., *La vita italiana al socialismo. La questione del potere. Conclusioni Longo*.

<sup>142</sup> La classe operaia, prosegue il testo, «nell'esercizio del proprio dominio ed in funzione egemone, può avere alleati più strati (indispensabili i contadini; oltre essi, strati sociali diversi: ceti medi, piccola borghesia)». La classe operaia, di conseguenza, diviene «classe dominante» ed «esprimendo la sua dittatura contro i suoi nemici, garantisce la più ampia democrazia all'interno delle sue forze», Ibid., *Dittatura del proletariato e forme di passaggio al socialismo*.

<sup>143</sup> A. Gramsci, *Il Risorgimento*, cit., pp. 69-95.



come «rivoluzione passiva», come un «caso di dominio senza egemonia, una dittatura senza dirigenza». Con queste premesse interpretative, secondo Albertoni, è necessario «rilevare dalla storia d'Italia la funzione dirigente della classe operaia italiana».<sup>144</sup>

Anche Giorgio Candeloro, invitato a tenere alcune lezioni di storia d'Italia nello stesso corso nazionale del '57, impiega l'analisi di Gramsci come fondamento per comprendere la realtà politica e sociale italiana. Lo studioso, operando una rassegna delle principali scuole storiografiche affermatesi dopo l'unificazione, presenta le note gramsciane sul Risorgimento come coronamento e necessario sviluppo delle precedenti interpretazioni. «Gramsci non vede nel Risorgimento una rivoluzione mancata», osserva Candeloro, «ma va alla scoperta dei problemi non risolti; acuiti dopo l'unità d'Italia». Lo scopo didattico è sempre quello di sottolineare il percorso storico del movimento operaio italiano e la necessità di una strategia nazionale di alleanze sociali per il Pci. «La borghesia italiana», prosegue Candeloro, «non era in grado di risolvere questi problemi, ma solo la classe operaia italiana alleata ai contadini poteva risolverli».<sup>145</sup> Anche lo studio del fascismo appare in continuità con le precedenti interpretazioni, sebbene le *Tesi* del congresso di Lione siano ora più compiutamente presentate come testo di riferimento per comprendere la natura e i motivi dell'affermazione fascista. Come si osserva in una lezione, il fascismo «è una manifestazione difensiva della borghesia minacciata dal proletariato; è una volontà predeterminata dei capitalisti di rivoluzionare il capitalismo». Ricorrendo alle definizioni di Dimitrov e del VII congresso del Comintern, il fascismo è presentato come «capitalismo morente», come «forma ideale di dominio a cui aspira il capitalismo monopolistico». Tuttavia, non sono trascurate le intuizioni di Gramsci – e delle *Tesi* di Lione – sulle basi sociali del regime, sull'importanza dei ceti medi e della piccola borghesia per la sua affermazione, sull'incapacità del vecchio Psi di incanalare le inquietudini di questi strati e di bloccare sul nascere il movimento fascista.<sup>146</sup>

L'esposizione della storia d'Italia, dunque, prosegue sulla base dei percorsi interpretativi già impostati negli anni precedenti. Questi schemi, tuttavia, sono ora ampliati da un più aperto sguardo alla storiografia contemporanea. La riorganizzazione in forma seminariale della didattica, del resto, favorisce un maggiore confronto tra analisi differenti e un accesso diretto ai testi storiografici, senza la necessità di ricorrere al filtro di riassunti schematici, compendi e proutuari. Le bibliografie didattiche sono

---

<sup>144</sup> FIGER, ALA, 5.1, b. 223, *Introduzione alle conferenze storiche ed economiche sull'Italia. Conferenza di Albertoni*, 15 maggio 1957.

<sup>145</sup> Ibid., *Caratteristiche della formazione storica dell'unità italiana*, conferenza di Giorgio Candeloro, 16 maggio 1957.

<sup>146</sup> Ibid., *Il fascismo e la guerra di liberazione. Conferenza Albertoni*, 18 maggio 1957.

particolarmente indicative per osservare questo particolare momento di apertura. Così, se accanto ai testi di Gramsci, di Marx e di Engels viene mantenuto lo studio di alcuni testi di Stalin (soprattutto le pagine tratte dai *Principi del leninismo*, per quanto riguarda l'inquadramento della questione nazionale), la contestualizzazione storico-politica è affidata alla *Storia dell'Italia moderna* di Candeloro.<sup>147</sup> Anche i testi di Emilio Sereni sulla storia dell'agricoltura entrano nelle bibliografie delle scuole,<sup>148</sup> mentre per lo studio del fascismo sono indicate le opere di Paolo Alatri,<sup>149</sup> le memorie di Nenni,<sup>150</sup> gli articoli dello *Stato Operaio*: allo stesso tempo, le indicazioni bibliografiche suggeriscono confronti con i testi di Ernesto Rossi,<sup>151</sup> Luigi Salvatorelli,<sup>152</sup> Guido Dorso,<sup>153</sup> Angelo Tasca,<sup>154</sup> Giacomo Perticone<sup>155</sup> o con le memorie dell'ex ministro fascista Felice Guarneri.<sup>156</sup> Non si tratta soltanto di trasmettere una ben definita narrazione storica, dunque, ma di favorire, anche, un'analisi critica della storiografia allargando i riferimenti bibliografici.

Come nei corsi organizzati nel dopoguerra anche dopo il '56 l'economia politica e l'analisi sulle tendenze del capitalismo italiano rappresentano tematiche ricorrenti nelle attività didattiche. I metodi e gli strumenti di analisi rimangono pressoché inalterati, benché gli effetti del XX congresso appaiano evidenti anche nell'analisi del capitalismo internazionale e dell'imperialismo. Come afferma Berlinguer in una lezione del '57, dunque, il capitalismo nel mondo amplifica il suo «carattere parassitario». Anche con l'intensificazione della lotta anticolonialista «la perdita territoriale dell'imperialismo aggrava tutte le contraddizioni e difficoltà del capitalismo». Tuttavia, osserva Berlinguer, «tali difficoltà non significano che il capitalismo si trovi alla vigilia del crollo. Il potere capitalistico domina con forza, ancora gran parte del mondo, minaccia [i] paesi sottrattisi al capitalismo». Si tratta di una cauta attenuazione delle precedenti letture «catastrofiche» e deterministiche, fondate sulla teoria staliniana dell'inevitabilità della guerra, nonché sulla convinzione dell'irreformabilità del sistema capitalistico. «Le difficoltà del capitalismo non significano che il capitalismo sia condannato alla stagnazione, che non possa svilupparsi», precisa l'insegnante.<sup>157</sup>

---

<sup>147</sup> G. Candeloro, *Storia dell'Italia moderna*, vol. I, *Le origini del Risorgimento*, Milano, Feltrinelli, 1956.

<sup>148</sup> E. Sereni, *Il capitalismo nelle campagne*, Torino, Einaudi, 1947.

<sup>149</sup> P. Alatri, *Le origini del fascismo*, Roma, Editori Riuniti, 1956.

<sup>150</sup> P. Nenni, *Storia di quattro anni. 1919-1922*, Roma, Einaudi, 1945.

<sup>151</sup> E. Rossi, *Lo stato industriale*, Bari, Laterza, 1953.

<sup>152</sup> L. Salvatorelli, *Ventique anni di storia. 1920-1945*, Firenze, Scuola e vita, 1953.

<sup>153</sup> G. Dorso, *Benito Mussolini alla conquista del potere*, Torino, Einaudi, 1949.

<sup>154</sup> A. Tasca, *Nascita e avvento del fascismo. L'Italia dal 1918 al 1922*, Firenze, La nuova Italia, 1950.

<sup>155</sup> G. Perticone, *La politica italiana nell'ultimo trentennio*, Roma, Leonardo, 1945-1947.

<sup>156</sup> F. Guarneri, *Battaglie economiche tra le due guerre*, Milano, Garzanti, 1953.

<sup>157</sup> Ricorrendo a Lenin, Berlinguer sottolinea anche l'infondatezza delle teorie di Stalin secondo cui la «tendenza alla putrescenza» del capitalismo possa escludere un suo «rapido incremento». Il dirigente può

Anche le bibliografie riflettono il parziale aggiornamento nell'analisi economica del Pci. Accanto al manuale di Eaton e all'*Imperialismo* di Lenin, infatti, agli allievi sono indicati i testi degli interventi di Chruscev e dei principali dirigenti sovietici al XX congresso, articoli e interventi congressuali di Togliatti, analisi dei dirigenti del Pci sull'economia italiana. Tra il materiale bibliografico di consultazione e di confronto, inoltre, vengono indicati il manuale di economia politica di Paul Sweezy,<sup>158</sup> o i testi di John Kenneth Galbraith<sup>159</sup> e Victor Perlo.<sup>160</sup>

Nel dopoguerra la necessità di formare in tempi rapidi un numero consistente di quadri e funzionari locali aveva spinto le scuole alla semplificazione, alla formulazione di dispense, glossari e compendi agili ma eccessivamente schematici. Nella seconda metà degli anni '50, all'opposto, gli insegnanti sembrano rivalutare la complessità, il confronto tra tesi e analisi diverse, la comparazione, l'approfondimento autonomo degli allievi. Si tratta, indubbiamente, di un processo di apertura culturale. Le bibliografie, tuttavia, risentiranno a lungo della mancanza di una sintesi, di una manualistica che, priva dei limiti dottrinari dei vecchi testi didattici, sia in grado di introdurre allo studio del marxismo. Come si vedrà, soltanto alla fine degli anni '60 le scuole avvieranno la pubblicazione di testi aggiornati di sintesi teorica, in risposta a una necessità politica di sistematizzare, dal punto di vista ideologico, la via italiana al socialismo e i suoi sviluppi pratici. Negli anni immediatamente successivi all'VIII congresso, invece, non sembra ancora emergere una simile esigenza. La strategia del Pci, del resto, è divulgata come continuazione e naturale applicazione, nel contesto italiano, della dottrina marxista-leninista: è soprattutto sulla base dei classici del marxismo, dunque, che gli allievi continuano ad apprendere i fondamenti ideologici della politica comunista.

#### 4.2.3 «Un concetto non nuovo nella storia della rivoluzione proletaria»

Gli elaborati degli allievi comunisti negli anni immediatamente successivi al '56 rispecchiano chiaramente le coordinate su cui gli insegnanti si orientano per favorire l'assimilazione della via italiana al socialismo. Nei testi di Lenin, infatti, vengono ricercati

---

illustrare così la linea della pacifica coesistenza tra i due sistemi economici e la teoria dell'evitabilità della guerra. Ibid., *Le modificazioni della struttura economica e politica del mondo nel periodo successivo alla II guerra mondiale. Conferenza introduttiva, Berlinguer*, 8 aprile 1957.

<sup>158</sup> P. M. Sweezy, *Teoria dello sviluppo capitalistico. Principi di economia politica marxiana*, Torino, Einaudi, 1951.

<sup>159</sup> John Kenneth Galbraith, *Il capitalismo americano. Il concetto di potere di equilibrio*, Milano, Edizioni di comunità, 1955.

<sup>160</sup> V. Perlo, *L'imperialismo americano*, Roma, Edizioni di cultura sociale, 1955.

gli appigli ideologici per giustificare una via democratica al processo rivoluzionario o una visione multipartitica e pluralistica nel progetto socialista.

Secondo un'allieva dell'Istituto "Marabini" «il XX congresso del Pcus prima, e l'8° congresso del nostro Partito poi, hanno ribadito un concetto non nuovo nella storia della rivoluzione proletaria e del nostro partito che è quello della necessità che ogni paese arrivi al socialismo per vie diverse». Il precursore di una simile visione è indicato in Lenin che, scrive l'allieva, già nel 1902 aveva dichiarato: «"il programma Russo non può essere identico a quello degli altri Paesi"». Le vie nazionali al socialismo, dunque, non sono esposte come un'innovazione teorica del XX congresso ma, piuttosto, come una prosecuzione dell'originale visione leninista della rivoluzione.<sup>161</sup> «Aspetti [della] dittatura democratica, pluralità dei partiti», afferma un allievo in una riunione di gruppo, «sembravano aspetti nuovi, attuali mentre Lenin già li pone».<sup>162</sup>

Attraverso Lenin il secondo riferimento teorico è sempre individuato in Gramsci. Egli è presentato dagli allievi non solo come il fondatore del partito ma come il vero ispiratore della via italiana. La strategia del Pci, così, deriverebbe da un metodo "nazionale" di indagine e di elaborazione politica, introdotto da Gramsci sin dall'apparizione dell'*Ordine Nuovo*. «Questo metodo è sempre stato la guida del nostro Partito», si legge in un elaborato, «dall'interpretazione rinnovatrice della dottrina marxista fatta da Gramsci, a quella che ha portato [...] a determinare la nuova situazione creatasi in campo nazionale e internazionale».<sup>163</sup> Anche il III congresso del Pci – che negli anni precedenti era rievocato soprattutto come fase di "liberazione" dal bordighismo e di definizione del gruppo dirigente attorno a Gramsci e Togliatti – è ora indicato come l'autentica anticipazione teorica della via italiana.<sup>164</sup>

È a partire da queste premesse che gli allievi, ripercorrendo l'itinerario didattico appreso nei corsi, espongono nei loro elaborati i tratti fondamentali della politica del Pci. La Costituzione repubblicana è costantemente presentata come elemento cardine nella via italiana, poiché, si legge in un testo, «contiene importanti elementi democratici e socialisti». Il Pci, dunque, è «fedele [...] all'internazionalismo proletario, ma anche e

---

<sup>161</sup> FIGER, APCBO, AIM, b. 2.3, f. 5, *Lavori creativi. Conferenza: la via italiana al socialismo. Elaborato scritto di Maria Ballardini*.

<sup>162</sup> FIGER, APCBO, AIM, b. 2.4, f. 1, *Corso provinciale di Partito (misto), 1958. Riunione gruppo n. 2*.

<sup>163</sup> FIGER, APCBO, AIM, b. 2.3, f. 5, *Lavori creativi. Conferenza: la via italiana al socialismo*, cit.

<sup>164</sup> Come scrive un allievo la via italiana «trae le sue origini già dal 1926 con la elaborazione delle Tesi di Lione». Gramsci, prosegue l'allievo, ha «saputo interpretare il marxismo-leninismo in modo creativo, applicandolo in forma originale alla situazione italiana». Le peculiarità nazionali dei comunisti italiani sono soprattutto individuate nella politica di alleanza della classe operaia con i contadini, nella «questione meridionale» e nel «problema della effettiva unità nazionale». Ibid., *La via italiana al socialismo. Elaborato scritto di Marta Ansaloni*.

soprattutto alla storia, alle tradizioni del popolo del proprio Paese». <sup>165</sup> Secondo un altro allievo, la Carta costituzionale non è di per sé socialista, «ma ha forza tale per cui può avviare l'Italia verso il socialismo». Il programma comunista, del resto, «è diretta espressione della Costituzione» e perché questa possa essere realizzata in pieno, prosegue, il partito «della classe operaia dovrà allearsi a tutti quei partiti che raccolgono le simpatie dei lavoratori e riuscire ad influire su di essi perché di queste aspirazioni se ne facciano interpreti». <sup>166</sup>

Nei testi degli allievi emerge ancora la persistenza di un netto formalismo nell'esplicazione della teoria o nel dosaggio di talune espressioni ricorrenti. Molto formalismo, del resto, affiora anche dai segni di lettura e di correzione degli insegnanti. Note a margine, giudizi e sottolineature vanno così a segnalare incomprensioni teoriche, imprecisioni, incertezze ideologiche degli allievi. Si prenda questa frase di un attivista bolognese: «noi traiamo la necessità di una conquista del potere da parte della classe operaia, conquista pacifica che tiene consapevolmente fede alla nuova situazione». La parola «necessità» è sottolineata in rosso dall'insegnante incaricato della correzione del testo perché, si legge in una nota allegata, l'allievo presenta erroneamente la «via pacifica» come «via necessaria». Una simile interpretazione non corrisponde all'analisi dell'VIII congresso, secondo cui la via pacifica e democratica al socialismo è una “possibilità”, concreta, auspicabile, ma non una “necessità”: non è infatti esclusa una reazione violenta da parte degli avversari di classe, che renderebbe indispensabile una difesa non pacifica da parte delle classi rivoluzionarie. <sup>167</sup>

È sempre attraverso la costruzione di una tradizione, insistendo sulla continuità e sulla linearità storica, che la via italiana al socialismo viene divulgata agli allievi e ai militanti del Pci. Si tratta, anche in questo caso, di una semplificazione. Gli anni dello stalinismo e del Cominform, così, divengono una zona d'ombra nei programmi didattici, i quali insistono soprattutto in un collegamento ideale e lineare tra la rivoluzione d'ottobre, l'*Ordine Nuovo*, il congresso di Lione, la lotta antifascista, la Costituzione repubblicana e la via italiana al socialismo. Nel '58 anche la pubblicazione di un breve testo sulla storia del Pci scritto da Togliatti per la casa editrice Nuova Accademia, risente ampiamente di questa impostazione e degli sviluppi del XX congresso del Pcus. <sup>168</sup> Nel suo testo (che entra immediatamente nelle bibliografie didattiche) Togliatti rimarca le

---

<sup>165</sup> Ibid., *Conferenza: la via italiana al socialismo*, cit.

<sup>166</sup> Ibid., *La via italiana al socialismo*, lavoro creativo non firmato.

<sup>167</sup> Ibid., *La via italiana al socialismo*, lavoro creativo di Giulio Tattini.

<sup>168</sup> P. Togliatti, *Il Partito comunista italiano*, Milano, Nuova Accademia, 1958.

origini italiane del Pci, sorto sulla base della migliore tradizione socialista. La linea politica comunista, secondo il segretario, è tracciata direttamente da Gramsci e forgiata nella lotta contro il fascismo, mentre divisioni, lacerazioni, svolte repentine sono sottaciute o reinterpretate in un'ottica di continuità, di costante perfezionamento e affinamento della politica del Pci.

Una simile strategia di “invenzione di una tradizione” non ha soltanto una funzione “liturgica” e celebrativa; essa, infatti, deve facilitare la piena introiezione della nuova linea politica del Pci attraverso simboli e miti conosciuti, riscoperti o riletti alla luce delle innovazioni teoriche. La linea dell'VIII congresso, del resto, impiegherà anni per essere pienamente assimilata dal corpo del partito. Nel novembre del '59 Ernesto Zanni, dopo una visita alla scuola bolognese, scriverà:

La discussione dell'ultima lezione, sulla via italiana al socialismo [...] ha dimostrato, sia pure con qualche elemento di confusione, un buon orientamento e una giusta comprensione della linea politica del partito. Il problema delle alleanze e la prospettiva di una via democratica al socialismo sono stati i più dibattuti e, per ammissione esplicita dei compagni, sono stati compresi solo grazie al corso. La maggior parte ha sottolineato il fatto che i compagni delle organizzazioni di base delle loro federazioni, in genere, non conoscono la linea politica scaturita dall'VIII Congresso.<sup>169</sup>

#### 4.2.4 *Storicismo e marxismo*

Le linee didattiche impostate dopo il '56 rappresenteranno a lungo un modello per l'elaborazione dei programmi formativi. Ancor più dopo il IX e il X congresso del Pci – con l'ulteriore precisazione della via italiana al socialismo, l'evoluzione della politica sovietica, la graduale affermazione di un'autonoma linea internazionalistica, la preparazione del centro-sinistra – i corsi delle scuole comuniste verranno concepiti come strumento di chiarimento della politica del Pci e di formazione culturale per i quadri intermedi. La cultura gramsciana rappresenta ormai l'ideologia ufficiale delle scuole di partito; è attorno all'opera di Gramsci, infatti, che ruota l'interpretazione del leninismo e della politica del Pci. Si tratta di una «cultura Marxista-Leninista-

---

<sup>169</sup> FIG, APC, Sezione Scuole di partito, mf 459, 1959, *Breve informazione sulla visita alla scuola di Bologna per i lavori conclusivi del corso interregionale per quadri operai. Nota di Ernesto Zanni, Roma, 11 novembre 1959*, p. 2666.

Gramsciana», come la descrive, con un'insolita definizione, un allievo della scuola bolognese.<sup>170</sup>

Proprio l'affermazione del pensiero di Gramsci rappresenta un essenziale elemento di distinzione per il Pci nei confronti del movimento comunista internazionale e dello stesso panorama politico italiano. La divulgazione delle opere gramsciane tra i quadri e i militanti non è solo un motivo di vanto e di orgoglio, ma fornisce degli indubbi strumenti di analisi per lo studio della società e per la formulazione di una concreta strategia politica. Poggiando su una simile prestigiosa eredità ed enfatizzandola come carattere distintivo del marxismo italiano il Pci sembra tuttavia rafforzare la lettura storicista del proprio ruolo nella società italiana, finendo per accentuare ulteriormente la visione teleologica del proprio percorso politico. Il partito, in questo modo, ritrova la sua ragion d'essere, la necessità storica della sua presenza, nella risoluzione delle tradizionali contraddizioni del capitalismo italiano, nell'inserimento nelle istituzioni di una parte di società fino ad allora esclusa; insomma, nella storia stessa del Paese. La storia d'Italia e la storia del partito divengono gli elementi essenziali dell'identità comunista, mentre la capacità di un dirigente di analizzare la società, di trovare risposte ai mutamenti in corso, rimarrà in gran parte funzionale a quella lettura del passato. Una simile visione politica possiede indubbi punti di forza, ma la sua esclusiva incorporazione nei programmi didattici porta in sé il rischio di un'emarginazione degli strumenti delle diverse scienze sociali. La sociologia, ad esempio, rimarrà a lungo emarginata nelle scuole di partito; l'economia sarà interpretata come storia economica e come comprensione delle categorie analitiche marxiane, anziché come analisi concreta delle trasformazioni in corso; statistica e demografia – dopo i primi approcci nelle scuole del dopoguerra – scompariranno dai programmi didattici, riaffacciandosi soltanto alla metà degli anni '70. Nella lettura storicista del Pci vengono così a mancare quegli strumenti pratici che avrebbero potuto offrire un essenziale contributo conoscitivo di fronte al boom economico o alle trasformazioni sociali e di costume degli italiani.

Basti dire, ad esempio, del programma di un corso nazionale di sei mesi a Frattocchie, dall'ottobre '63 all'aprile '64. Il ciclo è introdotto da un inquadramento sulla

---

<sup>170</sup> FIGER, APCBO, AIM, b. 2.14, f. 6, *Corsi e seminari. Miscellanea. Rapporto di fine corso*, senza data ma riferibile ai primi anni '60. Si tenga presente, tuttavia, che all'Istituto "Marabini" ancora fino al 1966 risultano utilizzati in alcuni corsi nazionali i *Principi del leninismo* di Stalin per lo studio della teoria dell'imperialismo. Nel '62 Paolo Robotti, invitato a tenere una lezione, indica tra i materiali bibliografici alcuni testi di Stalin; così scrive alla direzione del corso: «perché nessuno si impressioni sul materiale di Stalin da me indicato, vi avverto che mi sono limitato ad indicare una parte sola del materiale che viene studiato nelle scuole di partito dell'Urss anche attualmente», FIGER, APCBO, AIM, b. 2.8, f. 2, *Corso nazionale per membri dei comitati direttivi di sezione e di zona. Lettera di Paolo Robotti*, 1962; cfr. il programma del corso nazionale del 1966 in FIGER, APCBO, AIM, b. 2.11, f. 6, *Corso nazionale*, 1966.

situazione internazionale e sulle tendenze della politica estera italiana. Il programma passa poi ad analizzare i processi di concentrazione dei capitali con l'enunciazione del capitalismo monopolistico e dell'imperialismo secondo l'analisi di Lenin. Apposite lezioni si concentrano sulle lotte anticoloniali, sulla storia dell'edificazione socialista in Urss, sulle socialdemocrazie europee. Una seconda parte del corso, la più densa di argomenti, si concentra sull'analisi del caso italiano: le lezioni partono dalla storia del capitalismo in Italia, con un approfondimento sulle condizioni di vita e di lavoro delle classi lavoratrici. Il programma analizza dunque «le premesse storiche» della «strategia e tattica del Pci per la rivoluzione socialista in Italia», esaminando la storia del Risorgimento e i caratteri del nuovo stato unitario, le «sopravvivenze» di «rapporti di produzione semifeudali», i ritardi e le contraddizioni del capitalismo italiano. Il corso si sviluppa anche sulla storia politica nazionale, con particolare attenzione al «giolittismo» e al partito socialista. Un'apposita lezione si concentra sulla «necessità storica della fondazione del Pci», proponendo la classica interpretazione mitopoietica sull'autonomo sviluppo del gruppo ordinovista come nucleo originario del gruppo dirigente comunista. Dopo l'analisi del fascismo, il programma passa a una dettagliata disamina del «processo di elaborazione della “via italiana al socialismo”», partendo dal contributo di Gramsci, dal ruolo del VII congresso del Comintern e dall'azione del Pci nella Resistenza. Gli elementi chiave rimangono incentrati sulla politica di unità nazionale, sulla Costituzione repubblicana, sulla «rottura» operata dalla Dc con «la restaurazione capitalistica» e i suoi «tentativi reazionari». Momento culminante sono l'VIII congresso del partito e la precisazione della via italiana al socialismo. Il programma si chiude con approfondimenti sui diversi partiti italiani e con un'analisi sulla «concezione marxista-leninista dello Stato» alla luce dell'analisi gramsciana e delle specificità italiane. Non sono trascurati approfondimenti su materialismo storico e storia del marxismo.<sup>171</sup>

È evidente, anche in questo ciclo di 40 lezioni e 10 conferenze, la permanenza di un approccio fortemente storicistico. Non mancano, soprattutto alla metà degli anni '60, aperture ai più diversi interessi culturali: particolare attenzione, ad esempio, viene dimostrata alla realtà della Chiesa post-conciliare.<sup>172</sup> Tuttavia, l'approccio didattico rimane in gran parte incentrato sulla storicizzazione delle principali culture politiche e su un

---

<sup>171</sup> FIG, AISC, b. 41, f. 127, *Istituto di studi comunisti. Corso di 6 mesi. Programma.*

<sup>172</sup> Si consideri, ad esempio, che nel febbraio '67 interviene alla scuola bolognese monsignor Giovanni Catti, assistente catechistico dell'arcidiocesi bolognese: la conversazione, che è tenuta riservata per volontà di Catti e dei suoi superiori, è inclusa nell'ambito di un seminario sulle *Questioni del movimento cattolico* e si sofferma ampiamente sulle prospettive politico-culturali di un incontro tra cattolici e marxisti; si veda il testo dell'intervento e del dibattito con gli allievi comunisti in FIG, APC, Sezione Ideologica, mf 540, 1967.



insegnamento in massima parte umanistico. Secondo un documento della scuola romana la storicizzazione stessa della teoria marxista e della linea del Pci «permette di verificare [...] come nelle trasformazioni di carattere particolare si riflettano leggi di carattere generale» e «come il possesso di queste leggi [...] permetta di comprendere le trasformazioni economiche, sociali e politiche in atto». <sup>173</sup> Nel '71, ancor più esplicitamente, gli insegnanti dell'Istituto osservano che il metodo «storiografico» permette «di evitare uno svolgimento dei temi strettamente specialistico o economicistico» offrendo, al contrario, «la possibilità [...] di affrontare il nesso dialettico esistente tra struttura e sovrastruttura, tra economia e politica». Gli allievi, si legge nel documento, devono essere «in grado di scoprire e comprendere le cause e le origini storiche strutturali di questa realtà». <sup>174</sup>

A partire dalla metà degli anni '60 è soprattutto Luciano Gruppi a farsi promotore di questa visione didattica. L'impegno intellettuale di Gruppi si svolge nella direzione di un'esplicazione degli sviluppi teorici elaborati dal Pci, raffrontandoli con i testi fondamentali del marxismo. <sup>175</sup> Secondo l'insegnante, infatti, «l'assimilazione e lo sviluppo della linea», tra i quadri e i militanti, non può essere pienamente realizzata senza affrontare «i nodi di teoria che stanno alla sua base». <sup>176</sup> Gruppi interpreta la missione delle scuole di partito come un'indispensabile esperienza di «educazione ideologica», un'«educazione alla concezione complessiva, al metodo del marxismo». L'intellettuale appare preoccupato, soprattutto, che l'incomprensione delle origini e della natura della via italiana al socialismo porti i militanti ad abbracciare posizioni riformistiche o, all'opposto, a trincerarsi nell'estremismo. «Molti compagni si orientano in modo elementare», afferma nel '65, «per fede o per adesione istintiva» lasciandosi facilmente condurre «a posizioni settarie che», prosegue, «sono poi accentuate dalle suggestioni che le posizioni del partito comunista cinese esercitano su chi è abituato a ragionare in un modo semplice, per rigide contrapposizioni, e non riesce a seguire tutta la complessità della situazione». <sup>177</sup>

Da queste premesse deriva l'impegno di Gruppi per l'elaborazione di nuovi testi e manuali didattici in grado di connettere la strategia del Pci alla storia del marxismo, al pensiero di Lenin e di Gramsci. Le linee ideali sono già chiaramente esposte

---

<sup>173</sup> FIG, AISC, b. 41, f. 130, *Collettivo di formazione. Note per un programma di 5 mesi. Marzo-luglio 1969*.

<sup>174</sup> Ibid., f. 131, *Proposta di programma per il corso di 3 mesi (5/10/71 – 22/12/71)*.

<sup>175</sup> Cfr. FIG, APC, Sezione Scuole di partito, mf. 489 *Note sui problemi del lavoro*, 1963, cit., p. 2913.

<sup>176</sup> FIG, APC, Sezione Scuole di partito, mf 516, *Comunicazione Gruppi*, 21 dicembre 1964, cit., p. 893.

<sup>177</sup> FIG, APC, Sezione Scuole di partito, mf 523, *Prospetto dell'attività svolta dal X° all'XI° congresso. Sezione educazione ideologica*, 1965, pp. 1966-1968.

dall'intellettuale in un seminario sul pensiero di Lenin del novembre '69.<sup>178</sup> L'«interpretazione della teoria dello Stato di Lenin, che viene fino a noi, è in realtà stata mediata da Stalin», osserva Gruppi in quell'occasione, precisando che «in generale il leninismo a cui noi ci troviamo di fronte è il leninismo alla misura di Stalin». Per questo, secondo l'intellettuale, l'impegno teorico del Pci deve rivolgersi a una «liberazione» del marxismo-leninismo dalle sedimentazioni staliniane. «Dobbiamo oggi ritrovare tutta la ricchezza del pensiero di Lenin al di là della mediazione riduttiva di Stalin», sostiene, riaffermando, senza ambiguità, la connessione della teoria leninista con il pensiero di Gramsci:

Ritornare al pensiero di Lenin significa poi capire quale è l'aggancio di Gramsci e la nozione gramsciana di egemonia che si rifà a Lenin. Gramsci definisce il concetto leniniano di egemonia come la più grande conquista filosofica di Lenin. [...] Gramsci vede nella dittatura del proletariato precisamente l'egemonia, perché Gramsci definisce come egemonia prevalentemente, non esclusivamente, di dominio più la direzione; ma parlando di egemonia sottolinea soprattutto il momento della direzione.<sup>179</sup>

Su queste basi teoriche sorgono testi e i compendi come *Socialismo e democrazia, Il pensiero di Lenin, Il concetto di egemonia in Gramsci, Togliatti e la via italiana al socialismo, Storicità e marxismo, La dialettica materialistica della storia, La teoria del partito rivoluzionario*.<sup>180</sup> Si tratta di dettagliati manuali in cui Gruppi riassume lo sviluppo storico del pensiero marxista inquadrandolo all'interno della via italiana al socialismo e del pensiero gramsciano. Si prenda, ad esempio, *Socialismo e democrazia*: la strategia del Pci è qui presentata come pratica applicazione del leninismo nel contesto italiano. Secondo Gruppi la via italiana al socialismo, come originale processo rivoluzionario, sorge in Togliatti nell'immediato dopoguerra, ma è bloccata dall'inizio della guerra fredda, dalla «necessità, per i paesi socialisti e per i partiti comunisti, di serrare i propri ranghi» e dall'«errata condanna» della Jugoslavia.<sup>181</sup> Il momento di svolta è indicato nel '56, in cui il nesso socialismo-

---

<sup>178</sup> Sulla vasta attività convegnistica e celebrativa incentrata sulla figura di Lenin negli anni 1969 e '70 (anno del centenario della nascita), cfr. A. Possieri, *Il peso della storia*, cit., pp. 65-74.

<sup>179</sup> FIG, APC, Sezione Scuole di partito, mf 306, *Seminario sul pensiero di Lenin. Problemi della egemonia e dello Stato. Introduzione del compagno Luciano Gruppi*, 1969, p. 59. Sulle tesi di una discontinuità tra stalinismo e leninismo cfr. F. Andreucci, *Falce e martello*, cit., p. 118.

<sup>180</sup> L. Gruppi, *Socialismo e democrazia*, Milano, Edizioni del Calendario, 1969; id., *Il pensiero di Lenin*, Roma, Editori Riuniti, 1970; id., *Il concetto di egemonia in Gramsci*, Roma, Editori Riuniti, 1972; id., *Togliatti e la via italiana al socialismo*, Roma, Editori Riuniti, 1974; id., *Storicità e marxismo*, Roma, Editori Riuniti, 1976; id., *La dialettica materialistica della storia*, Roma, Editori Riuniti, 1978; id., *La teoria del partito rivoluzionario*, Roma, Editori Riuniti, 1980. Alcuni dei testi citati sono pubblicazioni di lezioni e conferenze tenute di Gruppi nelle scuole di partito.

<sup>181</sup> L. Gruppi, *Socialismo e democrazia*, cit., p. 668.

democrazia diviene centrale nell'elaborazione dei comunisti italiani: «la democrazia è divenuta il terreno storico su cui la classe operaia può realizzare, difendere e allargare le proprie alleanze», scrive l'autore. «Difendere, attuare la Costituzione», prosegue, «diventa il modo con cui la classe operaia può meglio avanzare verso il suo obiettivo di classe, il socialismo».<sup>182</sup> Secondo l'insegnante «il fatto che la lotta per il socialismo si compia sul terreno della Costituzione [...] condiziona la futura società socialista come un regime che si attui nella piena assunzione delle libertà democratiche», estendendole, anzi, «e arricchendole di quel contenuto effettivo che esse possono conseguire soltanto con l'abolizione della proprietà privata dei mezzi di produzione».<sup>183</sup>

Emergono, in questi testi, alcuni elementi di fondo che contribuiscono a determinare la cultura politica e la memoria storica trasmessa ai quadri di partito. Il pensiero di Lenin, in primo luogo, è presentato più come metodo antidogmatico che come pratica rivoluzionaria da cui trarre passivamente un modello: «dallo studio del pensiero di Lenin abbiamo ricavata la persuasione che ciò che caratterizza a fondo il suo metodo, la sua mentalità, è il senso della concretezza storica, la coscienza della storicità»,<sup>184</sup> scrive Gruppi nel 1970. È proprio partendo dal leninismo che l'insegnante interpreta, in un'ottica di continuità, il pensiero di Gramsci: lo stesso concetto di egemonia, esposto sempre da Gruppi come il cuore dell'analisi gramsciana, è divulgato agli allievi come filiazione diretta della teoria leninista del partito.<sup>185</sup> Quanto ai contributi teorici di Togliatti, i testi didattici muovono dalla stagione dei fronti popolari come premessa storica alla via italiana al socialismo, mettendo in sordina le prime esperienze del Pcd'I e del Comintern.<sup>186</sup>

Nei primi anni '70 il risveglio delle scuole di partito è osservabile anche dalla copiosa manualistica che intellettuali, dirigenti e insegnanti comunisti elaborano per trasmettere la storia del partito e la sua linea politica. Del resto, i giovani quadri che

---

<sup>182</sup> Ibid., pp. 768-769.

<sup>183</sup> Ibid., p. 697.

<sup>184</sup> L. Gruppi, *Il pensiero di Lenin*, cit., p. 339.

<sup>185</sup> Cfr. id., *Il concetto di egemonia in Gramsci*, cit., p. 15.

<sup>186</sup> Scrive Gruppi: «dove prende l'avvio la politica che porta Togliatti, nel '44, alla "svolta di Salerno", alla politica di unità nazionale antifascista? Credo che noi possiamo datare quel punto di avvio dal VII Congresso dell'Internazionale comunista, che si tenne a Mosca nell'agosto del 1935», L. Gruppi, *Togliatti e la via italiana al socialismo*, cit., p. 10. È significativo, tuttavia, che lo stesso testo – comparso dopo le prime approfondite pubblicazioni di Spriano sulla storia del Pci e l'allargamento del dibattito storiografico su di esse – non ometta di ricordare i duri contrasti interni al partito clandestino e le tendenze settarie rafforzate dall'influsso del Comintern staliniano, ma citi esplicitamente le posizioni di Longo, Secchia, D'Onofrio del '27-'28 come orientamenti sostanzialmente settari, cfr. ibid., p. 18. Cfr. inoltre P. Spriano, *Storia del Partito comunista italiano*, vol. II, *Gli anni della clandestinità*, Torino, Einaudi, 1969; E. Ragionieri, *Palmiro Togliatti. Per una biografia politica e intellettuale*, Roma, Editori Riuniti, 1976, pp. 285-286.

entrano nelle scuole in questi anni sono spesso privi di quella memoria culturale che aveva operato da struttura connettiva per le precedenti generazioni di attivisti. Si tratta dell'«ultima generazione di quadri», lo evidenzia l'insegnante Giuseppe Pii, «il cui rapporto con la storia del partito, col suo passato, con le radici lontane della nostra politica è spesso esile se non inesistente».<sup>187</sup>

A colmare le lacune di una memoria storica condivisa, dunque, vengono pubblicati testi e memoriali come i *Quaderni di storia del Pci*, realizzati tra 1971 e '72 dopo il seminario nazionale sui *Problemi di storia del Partito comunista italiano*<sup>188</sup> (a cui, peraltro, partecipano anche gli allievi dell'Istituto di studi comunisti).<sup>189</sup> I *Quaderni* – che si devono profondamente distinguere per impostazione e metodo storiografico rispetto alla *Storia del Pci* di Spriano –<sup>190</sup> ripropongono la “storia sacra” del partito e la linea continuista nell'elaborazione della strategia nazionale. Si veda, ad esempio, il testo redatto da Clemente Ferrario sul partito nei suoi primi cinque anni di vita. Nella sua narrazione Ferrario ripropone la visione di una progressiva precisazione della linea politica e di una graduale “liberazione” del gruppo dirigente gramsciano dalla “zavorra” degli elementi settari ed estremisti del bordighismo. Il congresso di Lione rimane il momento apicale dei primi anni del Pcd'I, un evento storicamente necessario e provvidenziale: «il partito comunista aveva oramai definitivamente acquisito i mezzi necessari per far fronte ai compiti che la storia gli aveva assegnato», scrive Ferrario.<sup>191</sup>

Tra la manualistica destinata agli allievi vengono fornite anche nuove raccolte ciclostilate di dispense e opuscoli con testi di lezioni di dirigenti intervenuti nelle scuole. Tra questi, ad esempio, le *Note di economia* di Sergio Zangirolami, le lezioni sulla teoria marxista dello Stato di Luciano Gruppi, le raccolte di lezioni di Giancarlo Pajetta, Giorgio Napolitano, Gerardo Chiaromonte, Alessandro Natta.<sup>192</sup> Per lo studio dell'economia politica è redatto da Antonio Pesenti un nuovo manuale, ma viene anche

---

<sup>187</sup> Intervento di G. Pii, in *Formazione dei Quadri e sviluppo del Partito*, cit., p. 154.

<sup>188</sup> P. Spriano, E. Ragionieri, A. Natta, G. Pajetta, G. Amendola, P. Ingrao, *Problemi di storia del Partito comunista italiano*, Roma, Editori Riuniti, 1971.

<sup>189</sup> Intervista a R. Moroni, cit.

<sup>190</sup> Su questo aspetto e sulla ricezione critica dell'opera di Spriano nel Pci si veda A. Possieri, *Il peso della storia*, cit., pp. 78-79, 158.

<sup>191</sup> C. Ferrario, *Il partito nel periodo della organizzazione del regime fascista*, Roma, a cura della Sezione centrale Scuole di partito del Pci, 1971, p. 30. Due anni prima Clemente Ferrario aveva pubblicato la storia delle origini del Pci a Pavia, C. Ferrario, *Le origini del Partito comunista nel Pavese. 1921-1926*, Roma, Editori Riuniti, 1969.

<sup>192</sup> S. Zangirolami, *Note di economia*, bozze riservate agli istruttori e agli allievi delle scuole di partito; L. Gruppi, *Lo Stato in Marx ed Engels*, cicl. in propr.; id., *Lo Stato in Lenin e Gramsci*, cicl. in propr.; G. Pajetta, *Analisi del fascismo e antifascismo in Togliatti*; G. Napolitano, *Togliatti: il rapporto democrazia-socialismo*; G. Chiaromonte, *Togliatti e le grandi componenti della società italiana: comunisti, socialisti e cattolici*; A. Natta, *Togliatti e il partito nuovo*: testi messi a disposizione da Roberto Moroni, archivio privato, Varzi.

curata una nuova edizione del vecchio testo di Eaton, opportunamente purgata dalle citazioni delle opere di Stalin e dai riferimenti più dogmatici al materialismo dialettico. Di carattere introduttivo è anche il testo del sovietico Vitalij Vygodskij sul pensiero economico di Marx.<sup>193</sup> Benché accanto allo studio tradizionale dell'economia politica marxista sembri affacciarsi un più articolato approfondimento sulle diverse opzioni di politica economica, rimane centrale il ruolo didattico della storia del capitalismo italiano con i testi di Grifone, Sereni e le più recenti acquisizioni storiografiche sullo sviluppo industriale italiano.<sup>194</sup>

D'altra parte, occorre considerare che tra gli anni '60 e i primi anni '70 la cultura economica del Pci non rimane dogmaticamente assestata su una lettura "stagnazionista" e "catastrofica": pur partendo da analisi incentrate sui ritardi, sulle arretratezze, sulle distorsioni del capitalismo italiano, essa giunge a più articolate proposte di intervento che, di fatto, superano la vecchia concezione della crisi generale del capitalismo monopolistico.<sup>195</sup> Ciononostante, come ha osservato Ermanno Taviani, l'elaborazione economica del Pci procede in modo contraddittorio, tra ritardi e chiusure ideologiche che porranno ben presto in evidenza l'insoluto rapporto tra concrete proposte di riforma e orizzonte finalistico socialista.<sup>196</sup>

Storia e ideologia rimangono i due pilastri portanti nell'impianto didattico e nelle politiche identitarie ancora nelle scuole degli anni '70. È pur sempre poggiando sulla base della tradizionale cultura politica del Pci, infatti, che nella seconda metà del decennio si assisterà a una crescente attenzione alle questioni di attualità politica (compromesso

---

<sup>193</sup> A. Pesenti, *Manuale di economia politica*, Roma, Editori Riuniti, 1970; J. Eaton, *Economia politica. Introduzione alla teoria economica marxista*, Torino, Einaudi, 1971, la nuova edizione italiana è curata da Francesco Ciafaloni; V. S. Vygodskij, *Il pensiero economico di Marx*, Roma, Editori Riuniti, 1975.

<sup>194</sup> Si vedano le indicazioni bibliografiche inviate agli ex allievi dell'Istituto di studi comunisti al termine dei corsi «per proseguire, a casa, lo studio dell'economia», archivio privato di Giuseppe Villani, Pinarolo Po, *Istituto di studi comunisti "P. Togliatti"*, 1976. Accanto a *Il capitale finanziario in Italia* di Grifone, cit. e a E. Sereni, *Capitalismo e mercato nazionale in Italia*, Roma, Editori Riuniti, 1966, la bibliografia indica R. Morandi, *Storia della grande industria in Italia*, Torino, Einaudi, 1966; A. Caracciolo, *La formazione dell'Italia industriale*, Bari, Laterza, 1963; M. Dobb, *Problemi di storia del capitalismo*, Roma, Editori Riuniti, 1969. Per i problemi di politica economica sono indicati soprattutto documenti interni al Pci, atti dei convegni di studio dell'Istituto Gramsci, ma anche testi più specialistici quali il volume di E. Peggio, *La crisi economica italiana*, Milano, Rizzoli, 1976 o G. Fuà, *Occupazione e capacità produttive: la realtà italiana*, Bologna, il Mulino, 1976.

<sup>195</sup> Cfr. V. Strinati, *La sinistra italiana di fronte alle trasformazioni del capitalismo*, cit., pp. 577-578, in cui il Convegno sulle tendenze del capitalismo italiano del '62 è visto come momento spartiacque nella definizione della cultura economica del Pci. Sull'evoluzione nell'interpretazione delle politiche di integrazione economica europea, ad esempio, si veda M. Maggiorani, P. Ferrari (a cura di) *L'Europa da Togliatti a Berlinguer. Testimonianze e documenti, 1945-1984*, Bologna, il Mulino, 2005.

<sup>196</sup> E. Taviani, *Il Pci nella società dei consumi*, cit., pp. 312-315; ha invece sottolineato i caratteri di dinamicità dell'analisi economica comunista A. Höbel, *Pci, centro-sinistra, programmazione democratica. Come incidere nella realtà stando all'opposizione*, in A. Höbel, M. Albeltaro (a cura di), *Novant'anni dopo Livorno. Il Pci nella storia d'Italia*, Roma, Editori Riuniti, 2014.

storico, eurocomunismo, solidarietà nazionale, terrorismo): nel '73 Gensini descrive la linea elaborata da Berlinguer proprio come un orientamento «che non scaturisce da una pura invenzione, non è un'escogitazione tattica, ma è un'iniziativa che è come il punto terminale [...] di una grande linea strategica, che viene anche da lontano, e che quindi è carica anche di grosse implicazioni teoriche».<sup>197</sup> Ed è sempre confrontandosi con la tradizionale lettura storico-ideologica che gli insegnanti di più recente reclutamento tenteranno un nuovo approccio verso le scienze sociali e verso le tecniche della mediazione politica.<sup>198</sup>

---

<sup>197</sup> ISEC, PCMI, b. 111, f. 13, *III Convegno nazionale sulle scuole di Partito (Roma 15-17 novembre 1973). Conclusioni di Gastone Gensini*, p. 3.

<sup>198</sup> Intervista a E. Montecchi, cit. L'ex istruttrice della scuola di Albinea ricorda come fosse soprattutto il direttore dell'Istituto a insistere sugli argomenti didattici più tradizionali, pur in un bilanciamento con le tematiche portate dai più giovani insegnanti: «il problema era quello di tenere un equilibrio formativo fra la produzione del Pci e le riflessioni del mondo progressista. [...] lui [il direttore Cesare Remondi] aveva il pregio di impostare i programmi con questo equilibrio [...] naturalmente lui faceva il relatore, faceva sempre le cose più ortodosse. Ma perché era la sua formazione».

## 5. Formare le competenze specialistiche

### 5.1 Attivisti, agitatori, amministratori: una tecnica della politica

#### 5.1.1 Formare gli organizzatori e i propagandisti di partito

La formazione del politico professionale non può esclusivamente concentrarsi su un insegnamento teorico, ideologico o generalmente umanistico. Ne sono pienamente consapevoli i dirigenti delle prime scuole realizzate nel dopoguerra. Accanto alle immediate finalità di chiarimento teorico essi si propongono di formare specifiche competenze tecniche, fornendo ai propri attivisti precisi strumenti e metodologie di intervento politico. Per quanto permeata di un imponderabile carattere di incertezza, infatti, anche la professione politica richiede un corpus di conoscenze specialistiche.<sup>1</sup> Il tirocinio pratico, come si è visto, ha esattamente la funzione di trasmettere un metodo di

---

<sup>1</sup> F. Rugge, *L'incerta professione. Politica professionale e costituzione contemporanea*, cit. Osserva Rugge: «la politica è suscettibile di divenire professione, a partire dalla sua capacità di provvedere reddito in modo durevole [...] l'assimilazione integrale della politica ad una professione si presenta però problematica. Mancano a questa attività alcune caratteristiche proprie di ciò che senso comune e letteratura sociologica associano al concetto di professione (il possesso di un sapere sistematico e certificato, l'esistenza di ordini [...]), un elemento di differenza forte tra professione politica e professioni *strictu sensu* è rappresentato dall'ineliminabile rischio di discontinuità cui la prima è esposta [...] mi pare che potremmo definire quella politica una "professione incerta", cioè un'attività i cui profili professionali risultano per alcuni versi consistenti, per altri versi affievoliti», p. 193. Sulla base della definizione di Rugge, è forse possibile osservare come quella del quadro comunista sia una professione "ancora più incerta", giacché non strettamente fondata su un principio pecuniario (la possibilità di vivere *di* politica, oltre che *per* la politica, secondo i parametri di Max Weber), ma diretta a fornire competenze e tecniche autenticamente *professionali* anche a militanti e attivisti non stipendiati dal partito, ai quali, tuttavia, è richiesto un impegno totalizzante e un inquadramento della propria vita privata in un'ottica interamente politica. Il politico comunista di professione, inoltre, manifesta una consapevolezza di temporaneità e di provvisorietà del proprio ruolo, piuttosto che una visione del proprio impegno come carriera o "mestiere di una vita". Nel linguaggio del Pci, dunque, è specificamente considerato "rivoluzionario professionale" non soltanto un funzionario stipendiato, ma, più in generale, un attivista adeguatamente formato, impegnato nella vita di partito e votato alla causa politica; contestualmente, non sempre un quadro di partito è anche un funzionario (ovvero un collaboratore stipendiato). Nel Pci, dunque, il politico di professione si colloca a metà strada tra sforzo volontaristico e professione propriamente detta, ripudiando, per di più, ogni differenziazione tra politici "puri" (come un dirigente locale) e tecnici (come un impiegato o una segretaria). Definire il politico di professione nel contesto del Pci sembra rientrare più nell'ambito dell'antropologia che in quello della sociologia. Per una definizione di "professionista" cfr. M. Malatesta, *Professioni e professionisti*, in M. Malatesta (a cura di), *Storia d'Italia, Annali*, vol. 10, *I professionisti*, Torino, Einaudi, 1996, pp. XV-XXXII; sui politici di professione cfr. F. Cammarano, M. S. Piretti, *I professionisti in Parlamento (1861-1958)*, in *ibid.*; A. Arisi Rota, *Politici*, in A. Arisi Rota (a cura di), *Formare alle professioni. Diplomatici e politici*, cit.; A. Mastropaolo, *Saggio sul professionismo politico*, cit.; G. Bonazzi, *Problemi politici e condizione umana dei funzionari del Pci*, cit.

lavoro, stimolando in ogni allievo un'autonoma acquisizione di tecniche e di approcci politico-organizzativi. Una stessa funzione è esercitata dall'organizzazione del collettivo, dalla partecipazione dei suoi componenti alla vita di cellula e ai lavori di gruppo. Tuttavia vi è di più. Soprattutto nelle fasi di grande radicamento sociale del Pci, come il dopoguerra e gli anni '70, le scuole di partito sviluppano alcuni basilari elementi di una didattica tecnico-specialistica. L'attenzione delle scuole si rivolge ai rudimenti di una scienza dell'organizzazione e di una scienza dell'amministrazione, integrando competenze diversificate di *problem solving* – si direbbe oggi – e nozioni essenziali in materia economica, giuridica, propagandistica, politico-istituzionale, linguistica, comunicativa. Si tratta, in molti casi, di una didattica interamente subordinata alle finalità di educazione ideologica, eppure, attraverso di essa, agli allievi vengono forniti alcuni elementari strumenti per intervenire nell'organizzazione di una sezione, di una cellula o per acquisire determinate competenze amministrative.

Già nell'immediato dopoguerra un'importante funzione di orientamento pratico viene svolta dalle pubblicazioni della Sezione stampa e propaganda del Pci e da riviste destinate agli attivisti di base come il *Quaderno del propagandista* (la cui impostazione sarà ripresa con il *Quaderno dell'attivista*).<sup>2</sup> In pubblicazioni di questo tipo, inizialmente concepite come guide per la conduzione delle campagne elettorali, sono frequenti le istruzioni sui metodi comunicativi, sull'organizzazione di comizi, di pubblici dibattiti e di riunioni. Attraverso veri e propri prontuari di agitazione e propaganda, i lettori possono apprendere come preparare un discorso o come enfatizzare, in un comizio, determinate idee e punti di vista.<sup>3</sup>

Anche gli educatori delle scuole di partito riconoscono immediatamente, nel dopoguerra, la necessità di una simile formazione tecnica. Le prime dispense destinate agli allievi delle scuole residenziali, del resto, sono permeate di una cultura volta a trasmettere ai quadri e ai funzionari un'omogenea pratica direttiva. In simili manuali ampio spazio è destinato all'illustrazione dei principi organizzativi di partito e, persino, a un'epistemologia della pratica organizzativa: «l'organizzazione deve adeguarsi alla situazione concreta e politica nella quale si deve operare», si legge in una dispensa della Scuola centrale quadri.<sup>4</sup> Attraverso semplici linee guida vengono illustrati il

---

<sup>2</sup> Sulla formazione dei propagandisti attraverso la stampa comunista si veda A. Mariuzzo, *The training and education of propagandists in the "repubblica dei partiti": internal-circulation periodicals in the Pci and the Dc (1946-58)*, in «Journal of Modern Italian Studies», 16 (I), 2011.

<sup>3</sup> Cfr. Ibid., pp. 91-92.

<sup>4</sup> Scuola centrale di Quadri del Pci, *Problemi d'organizzazione. 2ª lezione*, cit., p. 3. Si vedano anche le dispense e le tracce per le lezioni in FIG, APC, Fondo Mosca, mf 292, 471, Pacco 34 I, 63, *Problemi di organizzazione*.



funzionamento e la composizione ideale degli organismi di base del partito, delle strutture dirigenti locali, delle commissioni di lavoro, fornendo gli elementi essenziali per legare l'attività del partito a uno specifico territorio. «Un comitato federale deve avere un buon numero di funzionari di partito», sottolinea una dispensa, «ma accanto a questi, dei compagni operai e contadini che lavorano nella fabbrica e nella campagna, che danno la possibilità al popolo di venire verso di noi, di vedere che noi comprendiamo i loro problemi».<sup>5</sup> Del resto, in questa fase, tra i compiti essenziali e dichiarati della formazione politica vi è l'abbandono della tradizionale «impostazione settaria che è una conseguenza dell'illegalità», si legge nella stessa dispensa, selezionando nuovi quadri per un partito di massa.<sup>6</sup> Non è trascurata, così, anche la «questione molto acuta e spinosa» del rapporto tra giovani e vecchi quadri, i quali, secondo le istruzioni fornite agli allievi, si devono fondere in una rinnovata composizione dei posti di direzione, superando il «settarismo» e l'«autosufficienza di certi vecchi compagni».<sup>7</sup>

Dispense e testi di studio, sovente, sono ricchi di suggerimenti e di piccoli consigli pratici su come organizzare riunioni, manifestazioni o dimostrazioni di piazza. Così, ad esempio, una dispensa, utilizzata all'Istituto «A. Marabini», illustra le varie forme di mobilitazione e di lotta:

Attenzione allo spirito creativo delle masse, alle indicazioni rudimentali che escono dal loro seno.

- Comacchio: bandiere in testa, sfilata silenziosa, campane a martello
- la tattica del vuoto nel Basso Polesine: vedette, staffette e allontanamento in barca
- la catena delle donne e bambini a protezione degli uomini al lavoro
- l'assedio alla casa della Direzione come a S. Mauro Pascoli
- il cartellino del licenziato e spostamento silenzioso e a gruppi
- le forme tradizionali: petizione, delegazione, non collaboraz.[ione], sciopero dimostrativo, scioperi di solidarietà, manifestaz.[ione] ecc. (questo negozio è solidale coi lav.[oratori] della Breda).<sup>8</sup>

Nei compendi sui metodi organizzativi le osservazioni pratiche sono sempre intervallate da elementari nozioni ideologiche sulla teoria leninista del partito o dalle principali linee-guida sulla politica dei quadri del Pci: «abbiamo appreso le particolarità che fanno del

---

<sup>5</sup> Scuola centrale di Quadri del Pci, *Problemi d'organizzazione. 2ª lezione*, cit., p. 5.

<sup>6</sup> Ibid., p. 7.

<sup>7</sup> Ibid., 3ª lezione, p. 8.

<sup>8</sup> FIGER, APCBO, AIM, b. 4.5, *Dispense*, 235. *Mobilitazione del Partito e delle sue organizzazioni per la realizzazione del Piano Politico. Come si esercita il controllo della esecuzione come si sviluppa la critica e l'autocritica*. Di particolare interesse è anche la dispensa in FIGER, ALA, 4.1.4, b. 193, f. 1, *Strumenti per la propaganda scritta e orale (come utilizzarli)*.

nostro partito un partito leninista, cioè d'avanguardia del proletariato, forma suprema d'organizzazione della classe operaia, strumento della dittatura del proletariato», si legge in una dispensa dedicata al lavoro di massa.<sup>9</sup> Del resto, nella cultura politica del Pci non si pone una separazione tra competenze tecniche e conoscenze ideologiche, tra “tecnici” e “politici”. Anche un impiegato amministrativo, non direttamente coinvolto in responsabilità di direzione politica, deve conoscere la linea del partito, la sua storia, i suoi fondamenti teorici. Come illustra il *Breve corso per amministratori di sezione e di cellula*, dunque, «anche il lavoro di amministrazione, ben condotto, contribuisce al miglioramento dell'educazione politica dei compagni». Secondo il Pci l'opinione che il lavoro tecnico e operativo sia connotato da una “neutralità” d'azione non rappresenta che un riflesso di una concezione borghese della politica:

bisogna uscire dal campo angusto della concezione borghese in cui l'amministratore ha una funzione tecnico-burocratica e saldamente legata all'organo dirigente o ad esso fusa, in cui molto spesso la direzione è sua emanazione per l'enorme importanza che il mondo capitalista consacra al capitale. [...] Fiducia nelle forze del Partito e nella sua linea politica, passione per la lotta che combattiamo: di questo hanno bisogno i nostri amministratori, oltre a cognizioni tecniche e contabili, che si acquistano nel corso stesso del lavoro, a dinamismo, a senso pratico e organizzativo, a capacità operative.<sup>10</sup>

Lo stesso *Breve corso* rappresenta un autentico manuale di specializzazione politico-gestionale per i funzionari di partito. Il testo, innanzitutto, analizza i principali strumenti amministrativi e finanziari: la contabilità, il bilancio preventivo, il bilancio consuntivo, lo studio statistico delle entrate, il coordinamento della raccolta delle quote mensili d'iscrizione, le campagne di raccolta fondi. Allo stesso tempo, esso fornisce alcune basilari norme di comportamento verso i militanti di base o nei rapporti esterni. «È necessario che i nostri compagni dimostrino sempre», si legge sul *Breve corso*, «di essere animati da spirito di abnegazione [...], ma anche di avere delle idee chiare nei confronti dei problemi amministrativi, di sapere rendere conto alla massa degli organizzati di come vanno le cose anche nel settore finanziario».<sup>11</sup> Così, accanto alle indicazioni tecniche per una corretta gestione dei flussi di entrata e di uscita («calcolo per trovare la percentuale d'applicazione dei bollini mensili»; oppure, «calcolo per trovare il valore medio in Lire

---

<sup>9</sup> Scuola centrale di Quadri del Pci, *Problemi d'organizzazione*. 7<sup>a</sup> lezione, cit., p. 2.

<sup>10</sup> Partito comunista italiano, *Breve corso per amministratori di sezione e di cellula*, a cura della Sezione d'Amministrazione del Pci, Roma, 1954, pp. 3-11. La parte sottolineata è in maiuscolo nel testo originale.

<sup>11</sup> *Ibid.*, p. 35.

versato dai compagni di una sezione, cellula, gruppo»),<sup>12</sup> non si trascurano mai note e richiami ideologici alla politica del Pci. «Tenendo conto delle aspirazioni della maggioranza del popolo italiano», sottolinea, ad esempio, il testo, «il Pci ha posto alla base del suo programma politico *la difesa e l'applicazione della Costituzione repubblicana, la lotta per la pace e per la rinascita dell'Italia*».<sup>13</sup>

Negli anni '40 e '50, l'attenzione per un insegnamento tecnico-specialistico in grado di integrare la formazione ideologica dei quadri appare soprattutto come la reazione di un partito che intende estendere e consolidare le proprie basi di massa attraverso il potenziamento organizzativo delle strutture di base.

È proprio in campo propagandistico che sembra maggiormente concentrarsi l'azione degli educatori comunisti. Tra i materiali utilizzati nelle scuole di partito, ad esempio, compaiono prontuari di «popolarizzazione della cattiva amministrazione avversaria». In simili dispense sono forniti agli allievi alcuni possibili casi di “cattiva amministrazione” (tra cui, «malcostume e favoritismi», «politica fiscale di ossequio ai privilegiati o contro i lavoratori», «contributi per costruire chiese e non case», «tentativi di riprivatizzazione di aziende municipalizzate»), che possono essere concretamente utili nella pratica propagandistica. Essi sono corredati da alcune istruzioni per «facilitare la popolarizzazione di tali episodi» (come, ad esempio, «allestire mostre con grafici, fotografie ed altro per rappresentare situazioni di grave incuria ed aspetti di miseria delle città amministrate dalla Dc»; «orientare i nostri gruppi consiliari di minoranza di attaccare vigorosamente nel Consiglio Comunale gli avversari citando fatti ed esempi concreti»)<sup>14</sup>.

Un altro manuale di ampio utilizzo è il *Breve corso per le elezioni amministrative*, una raccolta di lezioni per organizzatori e propagandisti in cui sono analizzati tutti i principali aspetti per l'impostazione politica di iniziative di proselitismo e di campagne elettorali. Il manuale prende in esame i principali strumenti propagandistici, analizzando la diversa utilità di manifesti, volantini, giornali murali, proiezioni pubbliche, nonché l'importanza di utilizzare i mezzi fotografici. «Le fotografie: tutti le capiscono; anche gli analfabeti le comprendono», si legge sul *Breve corso*. Accanto a indicazioni di carattere squisitamente stilistico («chiarezza, brevità, correttezza», si dice in proposito dell'impostazione di volantini o parole d'ordine), il manuale include un vero e proprio vademecum di

---

<sup>12</sup> Ibid., p. 43.

<sup>13</sup> Ibid., p. 6.

<sup>14</sup> ISRECPV, APCPV, b. 2, f. 1, *Per le scuole di partito. Schema di lezione. Popolarizzazione della cattiva amministrazione avversaria*.

argomenti polemici da opporre, rispettivamente, a democristiani e comitati civici, liberali, monarchici e missini, repubblicani e socialdemocratici. Non sono trascurati anche alcuni fondamenti di finanza locale e un inquadramento giuridico sulla questione dell'autonomia comunale in rapporto all'ordinamento dello Stato.<sup>15</sup>

In queste "guide per propagandisti" il partito fornisce soprattutto degli esempi pratici, favorendo la condivisione delle esperienze e offrendo una rassegna dei principali mezzi di propaganda utilizzabili nei diversi contesti. Il linguaggio estremamente semplice e pragmatico ne fa degli strumenti basilari per la "cassetta degli attrezzi" del funzionario. Appare però evidente come, senza una preliminare preparazione teorica sulle discipline coinvolte, si favorisca più un'applicazione meccanica, spesso burocratica, di esempi forniti dall'alto, anziché lo sviluppo di autonomi e personali prontuari, autoprodotti dall'esperienza concreta di ogni singolo propagandista. È probabilmente anche per questo motivo che, a partire dalla seconda metà degli anni '50, simili strumenti e linguaggi formativi vengono pressoché abbandonati, mentre le scuole orientano tutta la loro azione sulla didattica umanistica e ideologica.

Può essere interessante notare, tuttavia, come nel corso degli anni '70 l'espansione quantitativa del partito e le nuove responsabilità amministrative<sup>16</sup> spingano per una nuova richiesta di conoscenze pratiche e specialistiche. Si è già osservato come i programmi delle scuole degli anni '70 – pur connotati dalla permanenza e quasi pervasività di una cultura storicistica – siano caratterizzati da un'inedita attitudine multidisciplinare. Lo stesso responsabile della Sezione scuole di partito osserva nel '73 come «il far politica» necessiti «di un notevole grado di concretezza, di capacità, anche tecnica, di dare risposte, soluzioni positive ai problemi della trasformazione della società e dello Stato a tutti i livelli». Secondo Gensini occorre «che si faccia strada, soprattutto nei quadri, un maggior rigore, una più elevata capacità di unire politica e specializzazione, una maggiore capacità di analisi, di valutazione critica, di autonomia nel pensare e nell'agire».<sup>17</sup>

Una maggiore sensibilità specialistica è sentita anche dagli allievi, i quali, nei loro testi didattici, fanno sempre più spesso riferimento alle necessità di una preparazione tecnica. «Il fine deve essere quello di "attrezzare" i compagni a misurarsi in modo coerente e laico con i problemi complessi e nuovi che ci stanno di fronte», scrive nel

---

<sup>15</sup> Partito comunista italiano, *Breve corso per le elezioni amministrative per organizzatori e propagandisti della campagna elettorale*, a cura della Commissione elettorale centrale, Roma, 1950.

<sup>16</sup> Cfr. A. Vittoria, *Storia del Pci*, cit., pp. 129-130.

<sup>17</sup> FIG, APC, Sezione Scuole di partito, mf. 64, 1973, *Documento trasmesso da Gastone Gensini alla Segreteria del Pci*, 30 novembre 1973, p. 1130.

1981 un allievo a Frattocchie.<sup>18</sup> Né è un caso che il corso operaio di un anno del 1980 includa conferenze ed esercitazioni pratiche «con docenti di statistica economica e di sociologia sulla stratificazione sociale in Italia», lavori di gruppo sui «mutamenti nella composizione della classe operaia italiana» e sui «mutamenti nei processi produttivi».<sup>19</sup> Appositi seminari, inoltre, sono organizzati per preparare nuovi specialisti nella propaganda elettorale. Nel 1980, ad esempio, un corso di due settimane si concentra sulle tematiche della comunicazione politica approfondendo, in chiave tecnica e attraverso laboratori di gruppo, i metodi e gli strumenti della campagna elettorale: mezzi di comunicazione di massa, grafica politica, strumenti audiovisivi.<sup>20</sup> L'abbondanza di "laboratori", "seminari" e "lavori di gruppo" lascia intendere una nuova attenzione pedagogica (seppur tardiva) per lo sviluppo di autonomi strumenti di intervento da parte degli allievi: anziché apportare rigide casistiche e schemi precostituiti di nozioni tecnico-operative, si insiste ora maggiormente su una ricerca assistita, ma indipendente, di mezzi e linguaggi, non subordinata a formulari o modelli artificiali.

### 5.1.2 Specialisti della pubblica amministrazione

La pedagogia comunista ha sempre riposto una particolare attenzione alla formazione di pubblici amministratori o, per meglio dire, di quadri e di funzionari in grado di intervenire efficacemente anche negli enti locali. Questo aspetto formativo, infatti, la cui rilevanza, nel Pci, sembra particolarmente acuirsi negli anni del dopoguerra e nella seconda metà degli anni '70, è per lo più concepito come un completamento, una specializzazione per dirigenti già impegnati nelle strutture locali di partito, anziché come un percorso professionalizzante parallelo e autonomo.<sup>21</sup>

Anche in questo settore la formazione comunista si orienta nell'elaborazione di appositi cicli didattici che, partendo dalle fondamentali nozioni giuridiche e

---

<sup>18</sup> FIG, AISC, Isc, b. 46, f. 165, *Maurizio Bruni, Note sul corso operaio*, 1981.

<sup>19</sup> *Ibid.*, f. 161, *Corso di un anno 14 febbraio-dicembre 1980. Proposta di programma*.

<sup>20</sup> FIG, AISC, Isc, 391-402, b. 74, *Corso per propagandisti in preparazione campagna elettorale amministrative*, 15-31 gennaio 1980.

<sup>21</sup> Per uno sguardo storico-sociologico su ruoli e funzioni di enti e amministratori locali si veda R. Segatori, *I sindaci. Storia e sociologia dell'amministrazione locale in Italia dall'Unità a oggi*, Roma, Donzelli, 2003; su alcuni casi locali si veda, A. Mastropaolo (a cura di), *Le élites politiche locali e la fondazione della Repubblica*, Milano, Franco Angeli, 1991; E. Rotelli (a cura di), *Tendenze di amministrazione locale nel dopoguerra*, Bologna, Il Mulino, 1981. Sugli amministratori comunisti cfr. S. Belligni, *Gli amministratori comunisti: un profilo provvisorio e alcune ipotesi*, in M. Ilardi, A. Accornero (a cura di), *Il Partito comunista italiano. Struttura e storia dell'organizzazione*, cit.

amministrative, siano in grado di fornire gli elementi di base della strategia del Pci verso gli organi del governo locale, nonché una specifica “cultura dell’amministrazione”.<sup>22</sup>

Negli anni '40 e '50 il principale strumento didattico per gli amministratori comunisti è ancora concepito sul modello del *Breve corso*, ovvero un manuale o una serie di dispense utilizzabili in una scuola di partito, ma destinate anche a corsi federali e brevi cicli di lezioni organizzati nelle sezioni. Nel 1950 il *Corso pratico sugli enti locali* si sviluppa in dieci capitoli, corrispondenti ad altrettante lezioni tematiche. Il testo inquadra la questione delle autonomie in un’ottica storica e ideologica, ricorrendo a citazioni di Marx, Engels, Lenin, per giungere infine a una descrizione tecnica e giuridica degli enti locali secondo l’ordinamento costituzionale italiano. Il *Corso* descrive compiti e facoltà dei comuni e delle provincie, i loro organi, le competenze del sindaco e della giunta. L’intento del manuale, chiaramente, non è soltanto descrittivo, ma è rivolto a impostare, tra i militanti impegnati nelle amministrazioni, la linea politica di «democratizzazione dei comuni» e di una loro «libera autodeterminazione», vista come la base di una «nuova democrazia» e di una completa applicazione della Costituzione repubblicana.<sup>23</sup> L’ente locale, dunque, non è descritto come un semplice organismo amministrativo, ma come uno strumento di lotta e di trasformazione sociale: «il Comune deve sapere tradurre in termini comunali le grandi lotte politiche», si legge nel testo. Anche in questa guida, agli amministratori comunisti vengono rivolti indirizzi normativi e casi concreti di azione. «Appare evidente», si legge, «l’esigenza di legarsi alla burocrazia comunale per attirarla in largo numero e misura nel campo dello schieramento democratico».<sup>24</sup> Anche l’analisi delle politiche tributarie è presentata in funzione della realizzazione di «una finanza democratica» e di «iniziative capaci di suscitare larghi movimenti di massa».<sup>25</sup>

In generale i corsi più impegnativi tenuti nelle scuole residenziali includono approfondimenti specialistici su particolari aspetti tecnico-amministrativi. Alcune dispense, ad esempio, esaminano i principi costitutivi dei bilanci comunali e i criteri direttivi per la loro impostazione.<sup>26</sup> In altri casi viene esaminata la politica tributaria dei

---

<sup>22</sup> Sulle culture amministrative in Italia si veda L. Baldissara, *Tecnica e politica nell’amministrazione. Saggio sulle culture amministrative e di governo municipale fra anni Trenta e Cinquanta*, Bologna, Il Mulino, 1998; Id., *Orientamenti amministrativi e culture politiche dei consiglieri comunali di Bologna (1946-51)*, in A. Mastropaolo (a cura di), *Le élites politiche locali e la fondazione della Repubblica*, cit., pp. 187-194.

<sup>23</sup> *Corso pratico sugli enti locali. Per la leva dei quadri amministrativi*, Roma, 1950, p. 55.

<sup>24</sup> Ibid., p. 57.

<sup>25</sup> Ibid., pp. 58-59.

<sup>26</sup> ISRECPV, APCPV, b. 2, f. 1, *Schema di lezione (Turchi). Tema: programma dell’ultimo anno e impostazione del bilancio 1950*.

comuni, intesa «come politica di classe»,<sup>27</sup> o le forme di municipalizzazione dei servizi pubblici.<sup>28</sup> Si tenga conto, inoltre, che nei corsi nazionali tenuti nelle scuole centrali, frequenti sono gli incontri con amministratori comunisti o le conferenze che illustrano le caratteristiche di una particolare provincia dal punto di vista amministrativo.<sup>29</sup> Anche il lavoro pratico finale, in cui gruppi di allievi dei corsi nazionali sono inviati in viaggi-studio presso alcune federazioni, prevede sovente incontri con sindaci o gruppi consiglieri comunisti di opposizione. Il fine è sempre quello di avvicinare gli apprendisti della politica ai problemi concreti del governo locale.

Anche questo campo educativo, alla metà degli anni '50, conosce un momento di arresto: viene pressoché abbandonata, infatti, una strategia volta alla formazione degli amministratori locali, in grado di coinvolgere le scuole centrali, le scuole provinciali e i brevi corsi tenuti nelle sezioni. Proseguono, tuttavia, alcune iniziative sporadiche, come i seminari e i corsi brevi. Nel dicembre '64, ad esempio, è programmato a Bologna un breve corso per neoeletti consiglieri comunali e provinciali: le lezioni includono un inquadramento generale su «autonomie locali e ordinamento regionale nella via italiana al socialismo», conferenze su tributi e finanza locale, approfondimenti sulle politiche urbanistiche.<sup>30</sup> In un successivo corso del giugno '66 sono previste anche lezioni sulla politica dei trasporti, sui servizi pubblici, sul rapporto tra enti locali e sviluppo dell'agricoltura, conferenze sui piani regolatori, sull'edilizia popolare, sulle politiche culturali, conferenze con esperti, tecnici e urbanisti come Giuseppe Campos Venuti, Alberto Todros, Bruno Ciari.<sup>31</sup> Come osserva Aida Tiso in una lezione alla scuola di Frattocchie «per essere buoni amministratori bisogna senza dubbio conoscere leggi, articoli, regolamenti». L'amministratore comunista, tuttavia, deve anche avere «una chiara idea politica del nuovo ruolo che i comuni e le provincie possono avere nella battaglia per il rinnovamento democratico e socialista del nostro Paese». In continuità con la linea amministrativa del passato decennio, dunque, gli enti locali vengono di nuovo interpretati «non soltanto come importanti organi locali di potere, ma come strumenti di un rinnovamento nella vita nazionale».<sup>32</sup>

---

<sup>27</sup> FIGER, APCBO, AIM, b. 2.2, f. 3, *Problemi degli enti locali. 3° corso provinciali sugli enti locali, 1954. La politica tributaria come politica di classe.*

<sup>28</sup> Ibid., *La municipalizzazione dei servizi pubblici.*

<sup>29</sup> Si veda, ad esempio, FIGER, APCBO, AIM, b. 4.5, 222. *Relazione tenuta dal compagno Masetti segretario della federazione comunista di Bologna agli allievi della scuola.*

<sup>30</sup> FIGER, APCBO, AIM, b. 2.10, f. 7, *Corso per consiglieri comunali, 1964. Progetto di programma per un breve corso di dieci giorni per consiglieri comunali e provinciali nuovi eletti.*

<sup>31</sup> FIGER, APCBO, AIM, b. 2.11, f. 9, *Corso per amministratori di enti locali, 1966.*

<sup>32</sup> FIG, APC, Sezione Scuole di partito, mf. 523, 1965, Aida Tiso. *«Ente locale e problemi dei servizi sociali», p. 1858.*

La cultura amministrativa del Pci conosce una nuova fase di sviluppo alla metà degli anni '70, quando il nuovo Istituto interregionale "Mario Alicata" di Albinea viene concepito come centro specializzato per la formazione degli amministratori comunisti. La scuola, significativamente realizzata nel cuore dell'"Emilia rossa", è inaugurata alla vigilia delle elezioni amministrative del giugno '75, in cui l'avanzata elettorale del Pci pone in evidenza l'indifferibile necessità di formare una nuova leva di amministratori comunisti. Del resto l'istituto regionalistico, attuato nel 1970, viene salutato dal Pci come un passo importante per la "riforma dello Stato" e come un'occasione di governo decentrato, in cui i comunisti avrebbero potuto avere un ruolo decisivo.<sup>33</sup>

Se, tuttavia, si osservano le attività didattiche organizzate alla scuola di Albinea emerge, in realtà, che i corsi nazionali più lunghi rimangono pressoché basati sui tradizionali programmi di inquadramento storico-teorico, in cui l'attenzione alle tematiche amministrative è tutt'al più presente come occasione sporadica di approfondimento. La formazione specialistica degli amministratori è invece affidata a seminari e corsi brevi, generalmente di 6 o di 10 giorni, aperti a sindaci, consiglieri, assessori, responsabili delle commissioni sugli enti locali delle federazioni. Nel settembre-ottobre '75, ad esempio, all'indomani del voto amministrativo, l'istituto organizza tre seminari sul tema «sviluppo delle Autonomie e riforma dello Stato» e due corsi brevi per la preparazione di istruttori da inviare come formatori nelle federazioni provinciali.<sup>34</sup> Il seminario vede la partecipazione, come relatori, di presidenti regionali, parlamentari, sindaci delle grandi città: i temi trattati sono relativi al decentramento, alla riforma dello Stato, al ruolo delle regioni, con approfondimenti specifici su finanza pubblica e finanza locale, programmazione economica, gestione dei servizi sociali.<sup>35</sup>

Per dirla con Nive Veroni, insegnante alla scuola di Albinea, lo scopo dei corsi per amministratori rimane quello di completare le competenze tecnico-amministrative «con il respiro ideale e culturale che discende dalla nostra visione generale dei problemi dello Stato e dalla strategia del Pci per la trasformazione democratica e socialista dell'Italia». L'ente comunale continua ad essere interpretato come il «perno del sistema delle

---

<sup>33</sup> Sul processo elaborativo dell'istituto regionale e sull'evoluzione delle posizioni del Pci – nel dopoguerra diffidente verso il decentramento regionale – cfr. M. Degl'Innocenti, *L'avvento della Regione, 1970-1975. Problemi e materiali*, Manduria, Lacaita, 2004, pp. 5-58; M. Flores, N. Gallerano, *Sul Pci*, cit., pp. 243-252; G. Crainz, *Il paese mancato*, cit., pp. 420-421; L. Baldissara, *Tra governo e opposizione. Il ruolo del Pci nella costruzione della democrazia in Italia*, in R. Gualtieri (a cura di), *Il Pci nell'Italia repubblicana*, cit., pp. 170-172. Si veda anche la dispensa FIPG, APCTO, b. 84, f. 8, *La regione: funzioni e prospettive*, di Enzo Modica.

<sup>34</sup> PAR, AISCA, b. 12, f. 30, *Seminario nazionale su sviluppo delle autonomie e riforma dello Stato. Comunicazione di Cesare Remondi con calendario degli incontri*, 29 settembre – 4 ottobre 1975.

<sup>35</sup> Ibid., *Seminario nazionale su "Sviluppo delle autonomie locali e riforma dello Stato" (29 settembre – 4 ottobre). Programma del seminario.*



autonomie locali», in grado di approfondire la democratizzazione dello Stato e la partecipazione dei cittadini. Se pur si mantiene un impianto didattico che dall'inquadramento teorico e ideologico discende ai problemi concreti degli enti locali, viene tuttavia archiviata la vecchia impostazione rigida e manualistica nell'affrontare le tematiche amministrative. I corsi, seppur brevi, vedono una suddivisione dei partecipanti in gruppi di studio, ognuno dei quali esamina specifici aspetti del governo locale. «Si è avuto così un ampio, appassionato e concreto confronto», osserva sempre Nive Veroni a proposito dello stesso ciclo: i partecipanti, infatti, «si sono sentiti direttamente responsabilizzati a dare degli sbocchi al loro lavoro di ricerca e di studio». <sup>36</sup> Sono dunque la ricerca autonoma, il dibattito, il confronto a prevalere su una tradizionale didattica formale, su un insegnamento calato dall'alto.

Accantonati manuali e guide precostituite emerge, piuttosto, un'ampia letteratura minore di carattere tecnico-giuridico e politico-strategico, composta da dispense, testi di discorsi e di interventi dei dirigenti comunisti, articoli specialistici tratti dalle riviste di partito e dai bollettini interni, edizioni della Lega per le autonomie e della rivista *Il comune democratico*. Si tratta di una "letteratura grigia" che, nella descrizione degli enti locali, non ne trascura mai la valenza politica e sociale. Nella cultura del Pci, infatti, la scienza amministrativa non è zona neutra, ma rimane strettamente connessa a un'idea politica di rinnovamento generale, in collegamento ai programmi di trasformazione della società. La garanzia di un contenuto politico nell'azione amministrativa è in qualche modo assicurata dalla selezione di amministratori che provengono in larga parte dall'apparato direttivo del Pci. <sup>37</sup> Non si tratta, dunque, di favorire una mera professionalizzazione amministrativa, intesa come area esclusivamente tecnica della politica, ma di facilitare una specializzazione operativa in quadri e funzionari già ideologicamente preparati e dotati di un bagaglio di esperienze nelle lotte sociali.

Eppure, nelle analisi di chi ha studiato le dinamiche di selezione degli amministratori comunisti negli anni '80, i primi segnali di un cambiamento di scenario sono già visibili con le elezioni del '75 e con la promozione degli «uomini del 15 giugno». Secondo Nino Magna, nella seconda metà degli anni '70 al tradizionale «dirigente specialista dell'organizzazione, fortemente ideologizzato» comincerebbero ad affiancarsi

---

<sup>36</sup> PAR, AISCA, b. 12, f. 32, *Corso interregionale a carattere promozionale per quadri dirigenti del partito e amministratori. Considerazioni sull'andamento e i risultati dei quattro corsi interregionali a carattere promozionale per quadri dirigenti del partito e amministratori sul tema "Sviluppo delle autonomie e riforma dello Stato" (13 ottobre – 9 novembre 1975). Rapporto finale di Nive Veroni.*

<sup>37</sup> Un esempio è fornito dalle schede di partecipazione degli allievi dell'Istituto "M. Alicata", in PAR, AISCA, b. 12, f. 30, *Seminario nazionale su sviluppo delle autonomie e riforma dello Stato.*

nuovi «quadri provenienti dalle professioni legate ai ruoli della società industriale, non di rado freschi di milizia partitica», favorendo un'inedita visione dell'amministratore comunista come soggetto «dotato di un'identità peculiare», gradualmente svincolato dal modello del quadro direttivo.<sup>38</sup> Si sarebbe trattato di un processo progressivo di tecnicizzazione che, secondo Luca Baldissara avrebbe finito per produrre, negli anni '80, un'«autonomia dell'amministrazione dalla politica», giungendo a ridisegnare «i contorni della cultura degli amministratori locali comunisti». Il risultato, secondo Baldissara, sarà «l'assurgere della “mediazione” – tradotta da mezzo in fine – a strumento e criterio guida del governo» e la trasformazione «dell'amministratore in un “mediatore” in servizio permanente effettivo».<sup>39</sup> Se si inquadrano queste riflessioni nel contesto più generale dello sviluppo delle politiche di formazione del personale comunista, non può non risaltare un'analogia con la crisi delle scuole di partito dei primi anni '80 e con una già menzionata tendenza alla “deideologizzazione” della formazione comunista. Il tramonto di un'organica politica di selezione e formazione di quadri e funzionari si riflette anche in una graduale divaricazione tra cultura politica e cultura amministrativa, tra aspirazione al rinnovamento della società e gestione amministrativa delle contraddizioni in essere.

## 5.2 L'insegnamento linguistico

### 5.2.1 Un'educazione linguistica per la classe lavoratrice

La selezione di quadri di origine operaia e contadina si qualifica come uno dei principali obiettivi per i dirigenti delle scuole di partito: il reclutamento degli allievi, infatti, deve riflettere la composizione sociale del partito. Si tratta di un obiettivo programmatico che, tuttavia, si scontra con una ben più complessa realtà culturale. In primo luogo: sebbene il Pci rappresenti effettivamente una forza politica di massa, nazionale, radicata nel paese, solide barriere linguistiche separano i suoi attivisti tra soggetti scolarizzati, in grado di padroneggiare adeguatamente la lingua italiana e soggetti in gran parte legati a un universo linguistico dialettale e orale.

---

<sup>38</sup> N. Magna, *Eletti e amministratori*, in A. Accornero, R. Mannheimer, C. Sebastiani (a cura di), *L'identità comunista*, cit., pp. 224-226.

<sup>39</sup> L. Baldissara, *Tra governo e opposizione*, cit., pp. 176-177.

Del resto, come ha osservato Tullio De Mauro, ancora tra il 1951 e il '55, «soltanto l'8% della popolazione usava abitualmente l'italiano», mentre «circa il 20% della popolazione italiana era vincolata al monolinguismo dialettale»; nel mezzo si colloca «l'enorme maggioranza che usava l'italiano nelle grandi occasioni e il dialetto nativo come lingua della vita reale, pratica, affettiva, come lingua dell'emotività, dei momenti di impegno più profondo e vero». <sup>40</sup> I dati sulla scolarizzazione possono confermare una simile disamina: alla metà degli anni '50, l'84,9% della forza lavoro italiana risulta sprovvista di istruzione o provvista appena di istruzione elementare; il 74% dei lavoratori è privo di licenza elementare, mentre l'analfabetismo riguarda circa due milioni di italiani. <sup>41</sup>

Il consolidamento della struttura del Pci nella società italiana e la formazione, attraverso le scuole di partito, di un personale politico qualificato, deve inevitabilmente passare, dunque, da un'attività di vera e propria alfabetizzazione primaria, oltre che da una più ampia alfabetizzazione politico-culturale.

Come ha potuto osservare Antonio Gramsci nei *Quaderni del carcere*, ogni linguaggio contiene gli elementi di una concezione del mondo e di una cultura: «chi parla solo il dialetto o comprende la lingua nazionale in gradi diversi, partecipa necessariamente di una intuizione del mondo più o meno ristretta e provinciale, fossilizzata, anacronistica». <sup>42</sup> Gli insegnanti delle scuole di partito prendono le mosse da queste osservazioni: la classe del futuro, su cui si sarebbe fondata la palingenesi sociale, sarebbe stata veramente nazionale soltanto acquisendo un linguaggio nazionale. Attraverso l'insegnamento linguistico, insomma, il Pci deve offrire a una classe lavoratrice ancora in gran parte illetterata una cultura organica di opposizione per l'egemonizzazione della società civile. <sup>43</sup>

---

<sup>40</sup> T. De Mauro, *Per lo studio dell'italiano popolare unitario*, in A. Rossi, *Lettere da una tarantata*, a cura di P. Apolito, Lecce, Argo, 2000, p. 117.

<sup>41</sup> Per questi dati si veda S. Paoli, *La costruzione di una politica europea dell'Istruzione. Il ruolo dell'Italia (1957-1976)*, in «Annali della Fondazione Ugo La Malfa», vol. XIX, 2004, p. 195; G. Ricuperati, *La scuola e il movimento degli studenti*, cit., p. 438. Si veda inoltre F. Padoa Schioppa, *Scuola e classi sociali in Italia*, Bologna, il Mulino, 1974; A.A. Sobrero, *I padroni della lingua. Profilo sociolinguistico della lingua italiana*, Napoli, Guida, 1978.

<sup>42</sup> A. Gramsci, *Il materialismo storico e la filosofia di Benedetto Croce*, Torino, Einaudi, 1948, p. 5. Secondo Gramsci, «ogni volta che affiora, in un modo o nell'altro, la questione della lingua, significa che si sta imponendo una serie di altri problemi: la formazione e l'allargamento della classe dirigente, la necessità di stabilire rapporti più intimi e sicuri tra i gruppi dirigenti e la massa popolare-nazionale, cioè di riorganizzare l'egemonia culturale», A. Gramsci, *Quante forme di grammatica possono esistere?*, in Id., *L'alternativa pedagogica*, Firenze, La Nuova Italia, 1972, p. 277.

<sup>43</sup> Sulla militanza nel Pci come esperienza di alfabetizzazione cfr. G. Contini, *Operai e innovazione. Militanza politica e alfabetizzazione imperfetta*, in «Problemi del socialismo», n. 2-3, 1988. Sul rapporto tra linguistica ed egemonia culturale, con particolare riferimento al Pci e alla classe operaia, si veda il saggio di P.P. Pasolini, *Diario linguistico*, in «Rinascita», n. 10, 6 marzo 1965; il saggio è pubblicato nell'ambito di un dibattito, tra alcuni intellettuali di sinistra, sul linguaggio e sulle nuove tendenze linguistiche, aperto dallo stesso Pasolini con un articolo su *Rinascita* a proposito delle *Nuove questioni linguistiche*: l'intero

Non meno importanti sono le finalità pratiche rivolte alla prassi politica quotidiana. L'insegnamento della lingua italiana ai propri militanti riflette, infatti, un'esigenza di chiarificazione verso la linea politica del partito: acquisendo le dovute conoscenze linguistiche diviene possibile comprendere appieno la linea del Pci, leggere le pubblicazioni di partito, capire una circolare o una direttiva. «Spesso non ci rendiamo conto della necessità di spiegare ai compagni parole per noi consuete», ammonisce nel '45 un insegnante a una riunione sulla Scuola di Roma.<sup>44</sup> Così, del resto, scrive un allievo della scuola bolognese: «più volte ricordo di avere diretto [...] cellule o comitati con parole di cui nemmeno io capivo il significato».<sup>45</sup> In secondo luogo, si tratta di fornire ai quadri intermedi le competenze basilari per un'efficace comunicazione politica: non solo comprendere, ma anche saper trasmettere, rielaborare e divulgare quella stessa linea politica, intervenire in un dibattito, preparare un discorso, scrivere un articolo o una circolare.

Nelle diverse scuole di partito l'insegnamento linguistico non segue un identico programma o una comune metodologia, ma, per ogni corso avviato, esso deve essere empiricamente adeguato alla particolare composizione del collettivo degli allievi e alle loro conoscenze preliminari. Nel '47, ad esempio, alla Scuola centrale femminile, di fronte alla «debolissima conoscenza della lingua da parte del massimo numero di allieve», viene organizzato un corso di italiano e un'assistenza grammaticale e letteraria indirizzata alle specifiche esigenze di ogni allieva. «L'insegnamento della lingua italiana e di un po' di letteratura», si legge nel rapporto conclusivo di un insegnante, «è necessario anche per dare alle allieve un sentimento di fierezza nazionale di cui hanno molto bisogno per la giusta comprensione della linea del Partito e per stimolare le loro

---

dibattito è ripubblicato in A. Cadioli (a cura di), *Dialogo con Pasolini. Scritti 1957-1984*, Roma, L'Unità, 1985; cfr. A. Felici, *Nuove questioni linguistiche di Pier Paolo Pasolini: tempo della tecnica e tecnocrazia del linguaggio*, in C. Buffagni, B. Garzelli, A. Villarini (a cura di), *Idee di tempo. Studi tra lingua, letteratura e didattica*, Perugia, Guerra, 2011.

<sup>44</sup> FIG, APC, Fondo Mosca, mf 350, 678, Pacco 44 I, 37, *Riunione degli insegnanti della Scuola centrale dei quadri*, cit. Sono numerose le raccomandazioni didattiche agli insegnanti sul linguaggio da tenere in aula: «il materialismo dialettico non si insegna con formule, ma in modo vivo (parabole). La spiegazione teorica verrà più tardi: occorre prima la comprensione della vita reale. Molta semplicità! Spiegare le formule più complicate con esempi pratici», si afferma nello stesso documento. In un altro rapporto si specifica: «preparandovi alla lezione preoccupatevi di esprimere davanti agli allievi con termini semplici, non con parole difficili che non sono sempre capite. Durante la lezione abbiate cura di essere chiari nella vostra esposizione e di non parlare troppo in fretta oppure in tono uniforme, monotono. Parlate lentamente e con tono vivace. Ciò non appesantirà la lezione. [...] Qualche volta date alla frase della vostra esposizione una forma interrogativa [...]. In tale modo riaccendete l'interesse degli ascoltatori. Cercate sempre di non adoperare frasi troppo lunghe perché il concetto può sfuggire all'uditore. Arricchite la vostra esposizione di fatti, di esempi concreti senza però, esagerare, altrimenti diventa difficile all'allievo di seguire il concetto e di fissarlo nella sua mente», FIG, APC, Fondo Mosca, mf 292, Pacco 34 III, *Consigli per i compagni insegnanti*, senza data.

<sup>45</sup> FIGER, APCBO, AIM, b. 2.1, f. 3, *IV corso provinciale, 1950. Importanza della teoria. Elaborato di Marino Volpelli*.

capacità di lotta». <sup>46</sup> Diventare italiani prima ancora che comunisti, dunque; o per meglio dire, proprio perché comunisti è necessario diventare anche italiani.

Altri tentativi didattici si concentrano nell'organizzazione di corsi di "italiano e storia della letteratura italiana" collegati all'insegnamento della storia d'Italia. Secondo Felice Platone il corso di lingua italiana nelle scuole di partito deve configurarsi come corso di cultura generale e di storia della cultura italiana, «affinché gli allievi conoscano lo sviluppo della nostra cultura e la funzione che gli intellettuali hanno avuto nella storia e cioè cosa rappresenta Dante, Machiavelli, ecc.» In tal modo, terminato il corso, ogni allievo avrebbe avuto la possibilità di leggere alcuni testi fondamentali della letteratura italiana. <sup>47</sup> Alle impegnative proposte di Platone, tuttavia, si preferisce un insegnamento più elementare (e facoltativo), incentrato sulla grammatica, sull'analisi logica e sull'assistenza linguistica mirata alle esigenze di ogni allievo. «L'essenziale è di curare la grammatica e lo stile delle esposizioni orali e scritte», si legge in una relazione del '48 in cui viene criticato un insegnante di italiano che, «malgrado ripetuti avvertimenti, si è troppo occupato di letteratura». <sup>48</sup> Del resto, abbandonata l'ipotesi di un organico insegnamento letterario, proprio i testi politici, i classici del pensiero marxista, gli scritti e i discorsi dei dirigenti comunisti e soprattutto i manuali e le dispense elaborate per le scuole di partito, fungono da letteratura di base su cui gli allievi possono apprendere la lingua italiana. La formazione linguistica dei quadri comunisti, di conseguenza, finisce per coincidere e sovrapporsi alla loro formazione ideologica: l'apprendimento di un linguaggio nazionale viene soppiantato dall'acquisizione, spesso meccanica, di un linguaggio politico, specialistico. <sup>49</sup>

Molti allievi, infatti, imparano a padroneggiare la lingua italiana alla scuola di partito. Questo dato non può non avere conseguenze sul loro linguaggio e sulle loro tecniche comunicative: l'italiano che apprendono è l'italiano della scuola di partito, l'italiano delle dispense, dei *Brevi corsi*, dei discorsi dei dirigenti, delle lezioni degli

---

<sup>46</sup> FIG, APC, Fondo Mosca, mf 350, 678, Pacco 44 I, *Rapporto sul primo corso della Scuola centrale femminile di Reggio Emilia*, senza data e senza firma.

<sup>47</sup> FIG, APC, Fondo Mosca, mf 292, 471, Pacco 34 I, *Verbale della riunione per la Scuola centrale*, 18 febbraio 1947.

<sup>48</sup> FIG, APC, Fondo Mosca, mf 292, Pacco 34 II, 145, *Relazione sulla chiusura dei corsi*, 26 aprile 1948, cit.

<sup>49</sup> Per un'introduzione ai linguaggi della politica in Italia cfr. il testo "classico" di U. Eco, *Il linguaggio politico*, in G. L. Beccaria (a cura di), *I linguaggi settoriali in Italia*, Milano, Bompiani, 1973. Sugli aspetti metodologici nel rapporto tra linguistica e ricerca storica si veda il confronto a cura di F. Socrate, C. Sorba, *Tra linguistica e storia: incroci metodologici e percorsi di ricerca*, interventi di J.P. Genet, M. A. Cortellazzo, J. Guilhaumou, P. Trifone, M. Margotti, R. Raus, F. Socrate, in «Contemporanea», n. 2, 2013. La rilevanza di un approccio linguistico alla storia politica è segnalato anche dai lavori del workshop «Storia semantica», «storia culturale». *Il Pci tra immagini e parole: una proposta concettuale e metodologica interdisciplinare*, a cura di G. Bassi, nell'ambito dei Cantieri di Storia Sissco, VIII edizione, (Viterbo, 16 settembre 2015), con relazioni di G. Bassi, F. Andreucci, R. Colozza, A. Mariuzzo, E. Mannari, discutant G. Gozzini.

insegnanti. Si tratta di un linguaggio politico specifico, un «codice ristretto» canonico e burocratico,<sup>50</sup> standardizzato nel suo profilo cerimoniale e nelle sue finalità di agitazione e organizzazione.<sup>51</sup> Pare naturale che l'apprendimento di un simile «idioma» non possa sfociare in una vera e propria emancipazione culturale, ma si risolva in una meccanica importazione di un linguaggio rituale all'interno del proprio linguaggio abituale.<sup>52</sup>

In alcuni casi, sono gli stessi insegnanti a registrare le problematiche di un apprendimento ideologico che, privo delle necessarie conoscenze linguistiche, rischia di diventare fideistico e dogmatico. Al punto che in un corso per quadri femminili il materialismo dialettico è definito «una specie di nuovo *paternoster* che le allieve hanno cercato di apprendere con grandissima fede ma esse non avevano il minimo delle cognizioni generali necessarie per comprenderlo».<sup>53</sup>

L'esperienza della scuola comunista, dunque, rappresenta anche una notevole esperienza linguistica. L'analisi dei testi didattici elaborati dagli allievi durante la permanenza alla scuola (le autobiografie, i rapporti di fine corso, le relazioni, le bozze di articoli, di saggi, gli appunti) evidenzia in modo netto la connessione tra formazione politica e formazione linguistica.

In particolare, nei testi didattici dei partecipanti ai corsi degli anni '40 e '50 risulta evidente l'utilizzo schematico di talune espressioni standardizzate e rituali o il profilo cerimoniale di formule ricorrenti, mutate dal linguaggio dei dirigenti e della stampa comunista. Si prenda, ad esempio, il lavoro creativo di William Dozza, un giovane allievo della scuola bolognese. «Il nostro grande Partito», scrive, «alla testa del movimento democratico, stà battendosi oggi in una lotta che per la sua ampiezza ed il suo vigore, per i suoi grandiosi sviluppi e per la sua prospettiva, è una delle più importanti, se non la più importante dalla guerra di liberazione ad oggi: la lotta elettorale».<sup>54</sup> Si tratta di un linguaggio in cui abbonda l'aggettivazione valutativa e che è costruito da una retorica ridondante e dalla reiterazione di parole d'ordine e slogan. «Il

---

<sup>50</sup> S. Bellassai, *La grammatica della rivoluzione*, cit., pp. 140-145. Sul linguaggio politico del comunismo internazionale si veda H. Hodgkinson, *The Language of Communism*, New York, The Mac Millan Company, 1954; D. Desanti, *Comment le marxisme a pénétré dans le langage*, in «Communication ed langages», n. 2, 1969; M. Waller, *The Language of Communism. A Commentary*, London, Sydney, Toronto, The Bodley Head, 1972; R. Benoit, *Le lexique communiste (1932-1946). Description d'une évolution*, in «Mots», n. 3, 1981; P. Petrov, L. Ryazanova-Clarke (ed. by), *The Vernaculars of Communism. Language, ideology and power in the Soviet Union and Eastern Europe*, London, New York, Routledge, 2015.

<sup>51</sup> F. Andreucci, *Falce e martello*, cit., pp. 198-201. Sulla formalizzazione del linguaggio politico si veda M. Bloch (ed. by), *Political Language and Oratory in Traditional Society*, London, New York, San Francisco, Academic Press, 1975, p. 13.

<sup>52</sup> S. Bellassai, *La grammatica della rivoluzione*, cit., pp. 140-145.

<sup>53</sup> FIG, APC, Fondo Mosca, mf 350, 678, Pacco 44 I, *Rapporto sul primo corso della Scuola centrale femminile*, cit.

<sup>54</sup> FIGER, APCBO, AIM, b. 2.1, f. 7, 3° corso provinciale di stampa e propaganda, 1953. *La diffusione de "La Lotta". Lavoro creativo di William Dozza*.

nostro settimanale», prosegue Dozza parlando del giornale pubblicato dalla federazione comunista bolognese, «sorge fra la polvere delle case che crollano sotto le bombe, sorge fra il sangue dei Martiri del secondo Risorgimento; il nostro settimanale sorge collo stesso sorgere della Resistenza, combatte le stesse battaglie della Resistenza ed esce vittorioso colla vittoria della Resistenza e del nostro Partito». La pervasività di un frasario cerimoniale o di sintagmi ricorrenti si riscontra, solitamente, quando viene citata in astratto la politica del Pci o la teoria marxista-leninista, «via sicura per marciare spediti verso il socialismo»,<sup>55</sup> «potente arma» per «aprire la strada verso la società nuova».<sup>56</sup>

L'intensità dell'aggettivazione valutativa è particolarmente evidente nelle cornici lessicali costruite attorno al lemma "partito": questo, infatti, è quasi sempre accompagnato da ulteriori elementi descrittivi che ne caricano il significato di valenze simboliche. Nei testi degli allievi si parla allora del «nostro Partito» o del «nostro grande Partito». Oppure si adoperano formule più complesse: «il Pci alla testa della classe operaia si pone il problema di una democrazia progressiva»;<sup>57</sup> il «grande Partito di Gramsci e di Togliatti guida sicura nella lotta per la Pace, la Libertà, per il Socialismo»,<sup>58</sup> o, più comunemente, «il Partito della classe operaia», «il Partito d'avanguardia». <sup>59</sup> La ritualizzazione del linguaggio politico, peraltro, si esprime anche mediante un utilizzo selettivo delle lettere maiuscole; il lemma "partito", quando riferito al Pci, è quasi sempre riportato con l'iniziale maiuscola, così come altre locuzioni chiave: «Pace», «Libertà», «Socialismo», «Comunismo», «Comunisti», «Teoria», «Popolo Italiano», ma anche «Segretario», «Vice Segretario», «Candidati Comunisti».

La riproduzione di simili codici e di specifiche formule retoriche, da una parte esprime il forte senso di appartenenza alla collettività comunista, dall'altra sembra segnalare una manifestazione di soggezione degli allievi – ancora in gran parte vincolati a una cultura orale – nei confronti del partito e del suo lessico: la loro crescita culturale, infatti, avviene entro un quadro di deferenza verso quel che, quasi sempre, è chiamato il «nostro grande Partito». <sup>60</sup> Il basso livello di scolarizzazione degli allievi operai, inoltre, li spinge a imitare il gergo, lo stile e le espressioni dei testi didattici. L'atteggiamento

---

<sup>55</sup> ISRECPV, APCPV, Scuola di Partito, b. 1, f. 7, *Il Partito nella provincia di Pavia. Lavoro creativo di Gastone Cappello*, cit.

<sup>56</sup> FIGER, APCBO, AIM, b. 2.2, f. 7, *Lavoro creativo allievi I° corso di aggiornamento 1955. Che cos'è la religione. Lavoro creativo di Adelio Bertonecelli*.

<sup>57</sup> FIGER, APCBO, AIM, b. 2.1, f. 3, *IV corso provinciale, 1950. Lavoro creativo di Ariosto Bergamaschi*.

<sup>58</sup> ISRECPV, APCPV, *Ufficio quadri. Biografie di compagni. Inchieste. Autobiografia di Giuseppe Ferrini*, 5 marzo 1955.

<sup>59</sup> *Ibid.*, *Autobiografia di Graziella Franchi*, 30 dicembre 1950, e *Autobiografia di Caterina Beltrami*, senza data.

<sup>60</sup> ISRECPV, APCPV, *Ufficio quadri. Biografie di compagni. Inchieste. Autobiografia di Giorgio Merli*, 1954.

reverenziale nei confronti della parola scritta e della fraseologia ufficiale si esplica, dunque, in forme stereotipate e in un linguaggio canonico.<sup>61</sup>

Questi atteggiamenti sono visibili anche nell'impiego di uno specifico lessico, come nel caso dell'utilizzo e dei significati connotativi dell'aggettivo "democratico". Un allievo emiliano scrive che nella sua provincia esiste una «serie di organizzazione democratica [sic] come: i Consigli di Gestione, i comitati della Pace, i Cral ecc. Antidemocratici come Acli ecc. Vi sono inoltre organizzazioni che possono essere democratiche o strumenti padronali a secondo di chi ha in mano la direzione come squadre sportive, mutue interne, ecc.». <sup>62</sup> Il significato dell'aggettivo "democratico" non fa riferimento a un principio definito o a un particolare assetto organizzativo, ma, conformemente al valore semantico del vocabolo fatto proprio dal movimento comunista internazionale, indica il diverso grado di vicinanza politica al Pci da parte di un gruppo o associazione.<sup>63</sup> Una simile trasposizione semantica è assunta anche in espressioni come «governo di Pace e di progresso sociale», che indicano non un indeterminato governo di orientamento progressista bensì un governo ispirato alla linea della «democrazia progressiva».<sup>64</sup>

Allo stesso tempo, gli allievi tendono a riprodurre un gergo chiuso e autoreferenziale.<sup>65</sup> L'insistente utilizzo dell'aggettivo "largo" ne è dimostrazione. Alcuni allievi ribadiscono, ad esempio, la necessità di sviluppare nelle fabbriche «una larga lotta di prospettiva» e di «iniziare un dibattito largo su proposte concrete»,<sup>66</sup> o di «fare una larga diffusione distribuzione dei libri per far conoscere la lettura di romanzi democratici a sfondo sociale ai larghi strati della popolazione»;<sup>67</sup> o ancora, di sviluppare un «largo e unitario movimento di rinnovamento».<sup>68</sup> Anche la riproduzione di espressioni come «popolarizzare», «via della Rinascita», «critica e autocritica», «unità popolare», «Paesi a Nuova Democrazia», «deviazione», «metodo d'indagine dialettico», «impadronirsi dei

---

<sup>61</sup> S. Bellassai, *La grammatica della rivoluzione*, cit., pp. 140-145; M. Boarelli, *La fabbrica del passato*, cit., pp. 146-147.

<sup>62</sup> FIGER, APCBO, AIM, b. 2.1, f. 4, *IX corso provinciale, 1950. I compiti della Fiom per contribuire alla rinascita della industria metallurgica bolognese. Lavoro creativo di Lino Borgatti*. Sul concetto linguistico di "connotazione" (inteso come significato di tipo contestuale, basato su codici culturali, simbolici, ideologici e distinto dal concetto di "denotazione"), si rimanda a R. Barthes, *Elementi di semiologia*, Torino, Einaudi, 1966, pp. 79-82.

<sup>63</sup> Sull'ambiguità e sull'utilizzo del termine "democrazia" nel linguaggio comunista internazionale si veda Waller, *The Language of Communism*, cit., pp. 106-109.

<sup>64</sup> ISRECPV, APCPV, Scuola di Partito, b. 1, f. 7, *Per una migliore conoscenza dei problemi del Varzese. Lavoro creativo di Carlo Barbero*, cit.

<sup>65</sup> Sulla funzione del gergo nel linguaggio comunista si vedano le riflessioni di R.N.C. Hunt, *A guide to Communist Jargon*, London, Geoffrey Bles, 1957.

<sup>66</sup> FIGER, APCBO, AIM, b. 2.1, f. 4, *IX corso provinciale, 1950. I compiti della Fiom. Lavoro creativo di Lino Borgatti*, cit.

<sup>67</sup> FIGER, APCBO, AIM, b. 2.1, f. 7, *3° corso provinciale di stampa e propaganda. Lavoro creativo di Giancarlo Roda*.

<sup>68</sup> ISRECPV, APCPV, Scuola di Partito, b. 1, f. 7, *Per una migliore conoscenza dei problemi del Varzese. Lavoro creativo di Carlo Barbero*, cit.



principi leninisti», «sinceri democratici», corrisponde, spesso, a un conformismo linguistico e mentale che può fornire, a chi ne fa uso, una rassicurazione sulla propria ortodossia di pensiero. Si tratta di espressioni, tuttavia, difficilmente comprensibili al di fuori dell'ambiente di partito, assimilate e fatte proprie dai quadri e funzionari, talvolta riprodotte meccanicamente. Per molti di essi, nondimeno, è questo l'unico mezzo di accesso alla lingua italiana. Ecco, dunque, che forme espressive burocratiche prendono il sopravvento, a imitazione di circolari, verbali, relazioni, articoli: «questa scuola, io penso, e spero, mi faccia tornare a Varzi con delle possibilità qualitative atte ad aiutarmi molto più di prima nello smantellamento della mentalità ancora, purtroppo, esistente nella nostra gente di montagna». <sup>69</sup> E non infrequente è l'invenzione di veri e propri neologismi burocratici: «fuorché su alcune iniziative come la Befana ai bambini, l'Albero di Natale e altre di carattere *divertentistico*, non riusciamo ad ottenere l'unità sui problemi di lotta immediati e di prospettiva». <sup>70</sup>

L'apprendimento meccanico di espressioni e di specifiche formule linguistiche rappresenta, spesso, il riflesso di un insegnamento ancora in gran parte dogmatico e dottrinario. Del resto, il linguaggio scritto, come il linguaggio verbale, riflette sempre strutture mentali e visioni del mondo più o meno consapevoli, più o meno strutturate. Nelle scelte linguistiche e lessicali, persino in quelle sintattiche, si possono scorgere le tracce di una vera e propria politica o morale discorsiva, connessa a determinate rappresentazioni della realtà o convenzioni sociali. <sup>71</sup> Anche il linguaggio politico e ideologico fatto proprio da insegnanti e allievi, dunque, mantiene una propria rappresentazione discorsiva socialmente determinata (cioè basata su strutture culturali, rapporti sociali e di potere interni al partito e alle scuole) e socialmente determinante (poiché contribuisce esso stesso a modellare visioni del mondo, a riprodurle nella comunità scolastica e partitica e a generarne di nuove). <sup>72</sup> Nella loro investigazione nel passato e nell'individualità degli allievi gli stessi insegnanti appaiono consapevoli che l'utilizzo di uno specifico linguaggio può avere concrete ricadute politiche: «quando un compagno parla, bisogna studiarlo a fondo e comprendere i pericoli di deviazione», osserva una relazione nell'immediato dopoguerra. <sup>73</sup>

---

<sup>69</sup> ISRECPV, APCPV, *Ufficio quadri. Biografie di compagni. Inchieste. Autobiografia di Giacomo Callegari*, 27 settembre 1954.

<sup>70</sup> FIGER, APCBO, AIM, b. 2.2, f. 7, *Lavoro creativo allievi I° corso di aggiornamento 1955. Tema: la religione, le sue origini, la sua funzione, come lavorare nei suoi confronti. Lavoro creativo di Cesarino Volta*.

<sup>71</sup> Cfr. N. Fairclough, *Language and Power*, New York, Longman, 1989, p. 23.

<sup>72</sup> Ibid.

<sup>73</sup> FIG, APC, Fondo Mosca, mf 350, 678, Pacco 44 I, 37, *Riunione degli insegnanti della Scuola centrale dei quadri*, cit.

D'altra parte, i testi fin qui esaminati si connotano per un'evidente funzione pedagogica e di verifica ideologica. Si tratta di scritture fortemente mediate e controllate, spesso destinate a una valutazione da parte degli insegnanti o a letture collettive. La soggettività e la creatività degli autori non sempre emergono e, soprattutto nei testi su questioni teoriche o commemorative, la spontaneità della scrittura cede il passo all'ufficialità e all'emulazione. Lavori creativi sulla concezione marxista-leninista della religione o composizioni sull'anniversario della Rivoluzione d'Ottobre palesano il loro valore prescrittivo, caratterizzandosi per le numerose citazioni tratte dai classici del pensiero marxista o per forme lessicali e sintagmi mutuati direttamente dai testi didattici.

Tuttavia, i vincoli linguistici e simbolici si attenuano dove maggiore è lo spazio per il racconto delle proprie esperienze di vita. L'autobiografia scritta, come ha ampiamente esaminato Boarelli, ha sì una funzione di controllo ideologico e di normazione della memoria (attraverso la sua discussione in pubblico o i rimaneggiamenti indotti), ma lascia emergere anche aspetti soggettivi e individuali.<sup>74</sup> Nelle autobiografie, non di rado compaiono riferimenti alla propria famiglia, al proprio lavoro, alla maturazione di una coscienza politica. Accanto ad espressioni cristallizzate e aggettivazioni ricorrenti si manifesta, talvolta, un lessico delle emozioni, tutto personale e soggettivo.

Nella sua autobiografia, Fernando Boveri, un operaio chimico di Vigevano e attivista sindacale, dopo aver descritto nel dettaglio le sue vicissitudini durante la guerra e i successivi impieghi lavorativi, si sofferma, ad esempio, sui motivi più sentimentali e viscerali della propria iscrizione al Pci: «inizialmente aderii al Pci per opposizione al fascismo che mi aveva rubato gli anni più belli della mia gioventù, ed in cambio mi aveva distrutto economicamente e fisicamente la famiglia». Infatti, tornato dalla guerra nel '43, «affranto nel fisico e nel morale», troverà «la moglie in sanatorio per le continue privazioni e la mia bambina affetta da bronco polmonite che non mi voleva vedere, perché avendola lasciata quando aveva 10 mesi, non poteva volermi bene».<sup>75</sup>

Un altro militante di Vigevano sceglie di approfondire ampiamente, invece, le proprie esperienze di operaio, descrivendo una gioventù «travagliata» e una «vita dura e difficile»: «da molto giovane dovetti dedicarmi a lavori pesanti, e per tirare avanti e aiutare i miei genitori dovetti cambiare molti mestieri». A 16, racconta, «ebbi fortuna» di imparare il mestiere di «operaio fresatore», «mi innamorai di questo lavoro, ma per impararlo dovetti correre il rischio di farmi licenziare dal datore di lavoro perché andavo

---

<sup>74</sup> M. Boarelli, *La fabbrica del passato*, cit., pp. 131-152.

<sup>75</sup> ISRECPV, APCPV, *Ufficio quadri. Biografie di compagni. Inchieste. Autobiografia di Fernando Boveri*, 15 aprile 1950.

alla macchina tutto da nascosto, perché il padrone non voleva che io imparassi quel mestiere». <sup>76</sup> Nella descrizione delle proprie emozioni, i vincoli linguistici e simbolici posti dalla militanza nel Pci sembrano attenuarsi in un lessico intimo, semplice e sobrio, meno condizionato da frasari ufficiali o stilemi retorici. In altri casi, l'autobiografia, redatta per lo più prima di frequentare un corso, lascia emergere un linguaggio ancora profondamente influenzato dalle precedenti esperienze scolastiche o politiche dell'allievo, come nel caso di Giorgio Merli:

Mi sono iscritto alla Fgci nell'anno 1954 per questi semplici motivi e cioè, mi trovavo a fare parte dell'Acì [Azione cattolica italiana] nella città di Alessandria nell'anno 1952, la quale Acì era comandata da preti i quali ci isticavano [sic] contro il Pci dicendo che questo nome significa morte e distruzione e che esso era simbolo di guerra.

Appena mi accorsi che l'Acì (comandata da preti) entrava in campo politico invece di predicare il loro Dio allora anch'io le ho fatto vedere che veramente ho saputo entrare in campo politico e mi accorgo che il Pci e la Fgci sono partiti che veramente vogliono ed amano la pace e la solidarietà fra tutte le nazioni del mondo.

Le mie esperienze di lotta le metto a fianco della mia Patria perché possa ella un giorno essere governata da gente che ama veramente la pace e la libertà. Da questo corso intendo ottenere un puro e netto schiarimento del nostro grande Partito per potere poi così riferire ai giovani la grande importanza per cui combatte la nostra santa causa. <sup>77</sup>

### 5.2.2 «Formulicchie» e linguaggio «che ci vien dal cuore»: pareri e dibattiti sulla comunicazione politica del Pci

I limiti di questo linguaggio politico standardizzato, eccessivamente burocratico, emergono ben presto anche all'interno del gruppo dirigente comunista. È del 1952 un acceso dibattito ospitato dalla rivista teorica di partito incentrato proprio sui temi della comunicazione e del "frasario ufficiale" dei quadri di partito. <sup>78</sup> La disputa è aperta da un articolo di Ines Pisoni che descrive come, in sede di partito, accada spesso che i militanti «si vergognino quasi proprio per essersi espressi in quel linguaggio semplice, immediato, vivo che dovrebbe essere usato da tutti noi». Per questo, scrive, sono «entrate nel nostro linguaggio, per esprimere le cose più semplici ed elementari,

---

<sup>76</sup> Ibid., *Autobiografia di Emilio Gilardoni*, 17 luglio 1955.

<sup>77</sup> ISRECPV, APCPV, *Autobiografia di Giorgio Merli*, cit.

<sup>78</sup> Cfr. F. Andreucci, *Falce e martello*, cit., pp. 204-205.

espressioni astratte, aride, improprie». <sup>79</sup> La dirigente non si fa remore di accusare il linguaggio ufficiale di «schematismo», di «aridità formale», di una sovrabbondanza di «frasi fatte», di «parole che troppo acutamente ci ricordano il linguaggio della circolare». <sup>80</sup>

La riflessione non può non suscitare polemiche e nette prese di posizione. Carlo Salinari interviene criticando gli «orribili neologismi» entrati nel lessico di partito («*calendarizzare*, [...] *contenutizzare*») ma difendendo, in sostanza, la funzione del linguaggio politico che «con la sua aridità, ma con la sua razionalità, ha svolto [...] una funzione profondamente educativa». <sup>81</sup> Secondo Luciano Gruppi il problema «è sì di forma, ma prima di tutto di contenuto», causato, sovente, dalla «mancata conoscenza dei problemi», dall'«assenza del pensiero e anche...del buon senso, che in certi casi impone di star zitti». <sup>82</sup> Arturo Colombi si scaglia invece in difesa del linguaggio di partito, che è «il linguaggio proprio della classe operaia militante», accusando, piuttosto, «le novità pseudo-letterarie, le traduzioni di certi libri americani» di corrompere il linguaggio del marxismo-leninismo: «talvolta, dietro il paravento della lotta contro “l’arido” linguaggio di partito», afferma Colombi «si nasconde l’inclinazione per le formulazioni sbiadite, vaghe, che rifuggono dai termini di classe e della lotta di classe». <sup>83</sup> Mario Montagnana, all’opposto, interviene invitando a non «avere paura di dire, in modo semplice ed umano, “quel che ci vien dal cuore”». <sup>84</sup> Particolarmente critico è il commento di Gernando Petracchi, che attacca il «gergo», il «frasario», le «formulicchie ripetute a raffiche», la «burocratizzazione del pensiero», frutto di «letture mal digerite» e di un «conformismo mentale, che è sempre congiunto a una spiccata tendenza alla imitazione». Secondo Petracchi, «l’imparaticcio pretenzioso» di formule e frasari «*disumanizza*» spesso volte [...] la nostra azione e fa assumere lo strano atteggiamento

---

<sup>79</sup> «Abbiamo incominciato a parlare delle donne quali *strati femminili*, *masse femminili*, *categorie femminili* anche rivolgendoci direttamente a loro; dei bambini usando quasi sempre la parola *infanzia* anche quando era necessario parlarne in termini più diretti e umani, ricordando ed esprimendo la loro vivacità, la loro grazia», I. Pisoni, *Per un linguaggio politico più accessibile e umano*, in «Rinascita», n. 7-8, luglio-agosto 1952. L’autrice cita anche un episodio concreto: «durante una riunione di donne, svoltasi in un paese di montagna, la dirigente, venuta dalla città, parlò a lungo dei *problemi* delle donne, abusando della parola *problema* in astratto, senza riuscire a illustrarla, a renderla viva; alla fine chiese la parola una contadina del luogo: parlando in dialetto e forzando la propria timidezza essa si chiese con forza: “Che cos’è questo *problema* e quest’altro *problema*? Io conosco solo i problemi di aritmetica, ma questi non c’entrano; è della nostra vita, di quella dei nostri uomini e dei nostri bambini che vogliamo parlare!”».

<sup>80</sup> Ibid.

<sup>81</sup> C. Salinari, *Caro direttore*, in «Rinascita», n. 9, settembre 1952.

<sup>82</sup> L. Gruppi, *La questione è del contenuto*, in «Rinascita», n. 10, ottobre 1952.

<sup>83</sup> A. Colombi, *Il linguaggio della classe operaia*, in «Rinascita», n. 9, ottobre 1952.

<sup>84</sup> M. Montagnana, *Per un linguaggio semplice e umano*, in *ibid.*

di possessori di “pasticche di verità”. Per questo, prosegue, sono proprio le scuole di partito che dovrebbero curare «ogni *conformismo mentale*» bandendo «ogni *frasario*». <sup>85</sup>

Il dibattito, per la sua stessa ampiezza e complessità, non perverrà a una vera e propria sintesi tra le diverse opinioni <sup>86</sup> e non sembra che il problema raggiunga infine una sede di discussione politica. È tuttavia significativo che un confronto sul linguaggio politico si spinga a una simile spregiudicatezza e originalità di analisi. Le posizioni in campo, si intuisce, riflettono non solo diverse convinzioni sulle tematiche linguistiche, ma sottendono una differenziazione squisitamente politica: <sup>87</sup> da una parte riecheggiano i temi di una maggiore apertura del partito ai fermenti culturali della società, dall'altra albergano le posizioni di contrasto frontale a ogni influenza esterna, di un'“autarchia” linguistica oltre che culturale.

La discussione lambisce appena il tema della formazione linguistica nelle scuole di partito. Tuttavia, proprio nelle scuole, sono a volte rintracciabili i segnali di un'attenzione pedagogica anche verso lo stile della comunicazione politica. Non solo, nei loro giudizi finali, gli insegnanti valutano le capacità di scrittura e di esposizione orale degli allievi, ma affiora, in taluni casi, una propensione quasi sociolinguistica alla parola scritta. Nel '52 l'allieva Anita Frontini è autrice di un lavoro creativo sull'influenza della stampa femminile borghese: «la stampa è uno strumento di informazione, orientamento, di educazione», osserva l'allieva. «L'immenso potere di penetrazione, l'influenza che essa ha nella formazione delle idee, la rapidità di contatto che ha con il pubblico, ne fanno uno strumento fondamentale nella lotta di classe». La sua disamina non trascura la centralità delle scelte linguistiche nella stampa femminile, sottolineando la perniciosità di un influsso culturale che giunge a corrodere la lingua italiana. «L'America ha bisogno di creare il mito della propria superiorità della propria potenza ed invincibilità», si legge nella tesina; l'influenza culturale americana «deve entrare nella gioventù attraverso le avventure, la marca del rossetto e la sostituzione in Italia del *sì* con okei, cioè dell'americanismo». <sup>88</sup> Simili tematiche entreranno anche nel pionieristico saggio redatto da

---

<sup>85</sup> G. Petracchi, *Lingua e frasario*, in «Rinascita», n. 11, novembre 1952.

<sup>86</sup> Tenterà una conclusione del dibattito Lucio Lombardo Radice, *Linguaggio politico*, in «l'Unità», 2 dicembre 1952. Anche negli anni successivi, tuttavia, si sentiranno gli echi della discussione, cfr. N.C., *Prepariamo una relazione*, in «Scuola comunista. Bollettino interno della Commissione Quadri e Scuole della Federazione romana del Pci», n. 2, febbraio 1954, in cui si individua nell'«aridità» del linguaggio impiegato nelle riunioni la causa principale dell'«assenteismo» nelle assemblee di cellula.

<sup>87</sup> Come si è già osservato, nel '51 Carlo Salinari (presente in questo dibattito facendosi mediatore tra le parti) viene posto a capo della Commissione culturale, segnando un riassetto nella politica del Pci verso gli intellettuali. È dello stesso periodo, inoltre, l'apertura di un confronto tra i sostenitori di un nuovo metodo nella pedagogia comunista e gli oppositori di una netta svolta nella politica dei quadri.

<sup>88</sup> A. Frontini, *Funzione e influenza della stampa femminile borghese*, Roma, La stampa moderna, 1954, collana «Lavori creativi degli allievi delle scuole del Pci», pp. 3-8.

Mario Spinella e Fabrizio Onofri, incentrato sulla critica al «metodo delle *Human Relations*», dove gli autori esaminano il ruolo della «stampa aziendale padronale» nell'«influenzare favorevolmente i dipendenti riguardo alla libertà economica e al sistema capitalistico quale strumento di prosperità per tutti, tecnici, salariati e industriali».<sup>89</sup>

Le scelte linguistiche, insomma, possono orientare le opinioni. Ne è consapevole anche l'apprendista giornalista Corso Bacchilega, secondo cui il «miglioramento del linguaggio» si qualifica come un problema politico essenziale anche nella stampa di partito. «Tropo spesso gran parte della pagina di cronaca è scritta in maniera fredda e burocratica», osserva Bacchilega in un suo lavoro creativo, «con il frasario tipico delle riunioni o dei comunicati, scarsamente efficace e “vecchio”, tale cioè da offrire scarsa presa nel lettore, il quale deve avere l'impressione, se chi scrive sa il suo mestiere, di essere lui a trarre le conclusioni dall'articolo».<sup>90</sup>

Leggere, scrivere, comunicare efficacemente devono essere le capacità di base di ogni propagandista e quadro direttivo. Soprattutto gli attivisti sindacali e gli operai politicamente attivi sul proprio posto di lavoro, sono incoraggiati, nelle scuole di partito, a rafforzare gli strumenti della propria presenza in fabbrica. Per questo, la stampa d'officina, i giornali di fabbrica, sono indicati come utili mezzi per avvicinare gli operai alla politica del Pci.

Nella prima metà degli anni '50 viene pubblicata una serie di dispense per un *Breve corso per redattori e corrispondenti dei Giornali di Fabbrica* in cui si specifica che il giornalismo operaio deve mantenere una «impostazione unitaria» rivolgendosi a «tutti i lavoratori della fabbrica». Le diverse rubriche dei giornali d'officina, attraverso «il linguaggio delle cose e dei fatti», devono descrivere la vita quotidiana dell'operaio, «in modo vivace», avvicinando alle lotte i lavoratori «di ogni corrente» e allargando «le alleanze della classe operaia»: non giornali di partito nella fabbrica, dunque, ma strumenti di lotta e agitazione, finanche di formazione culturale, rivolti a tutti gli operai. Ciononostante, secondo le dispense, occorre anche «diffondere largamente tra gli operai l'ideale del socialismo come meta di tutte le lotte», esaltando i modelli delle fabbriche e degli operai sovietici.<sup>91</sup>

Un rapido sguardo ad alcuni giornali di fabbrica permette di cogliere lo iato tra il linguaggio vivace, ma sempre colloquiale e informale, delle “corrispondenze operaie”

---

<sup>89</sup> F. Onofri, M. Spinella, *Relazioni umane*, cit.

<sup>90</sup> FIGER, APCBO, AIM, b. 2.2, f. 1, XI corso provinciale, 1954. *L'Unità ed i suoi compiti. Lavoro creativo di Corso Bacchilega*, 9 giugno 1954.

<sup>91</sup> *Breve corso per redattori e corrispondenti dei Giornali di Fabbrica*, a cura della Sezione stampa e propaganda, senza luogo, senza data.

sulla vita d'officina e il linguaggio propagandistico delle pagine dedicate all'esaltazione dell'Unione Sovietica.

Si prenda, a titolo di esempio, «Il Martello», giornale degli operai del cantiere «Ansaldo» di Livorno. Un «Notiziario dei Reparti» raccoglie le voci degli operai sulle più svariate questioni interne alla fabbrica, con testimonianze sulle carenze sanitarie o lamentele per il malfunzionamento dei macchinari. L'ultima pagina del giornale, invece, è solitamente dedicata alla propaganda filosovietica, dove il frasario e il gergo del linguaggio comunista si impongono in modo preponderante.<sup>92</sup>

### 5.2.3 «Capire e farsi capire»

La tematica linguistica si riaffaccia energicamente nelle scuole di partito nella seconda metà degli anni '70. Spesso stimolati dagli stessi allievi, i responsabili della politica formativa includono in maniera crescente, all'interno dei programmi didattici, incontri e lezioni sui problemi di natura linguistica, fino a prevedere brevi corsi interamente dedicati alle tecniche della comunicazione o a laboratori di giornalismo. Non si tratta più di affrontare problemi di ortografia o di alfabetizzazione – giacché, negli anni '70, in seguito al processo di alfabetizzazione del Paese e alle trasformazioni culturali del decennio precedente, si procede alla selezione di quadri operai sempre più scolarizzati – quanto di soffermarsi sulle capacità comunicative e argomentative. Come afferma Tullio De Mauro durante il convegno delle scuole di partito del 1977, «un partito con nuove responsabilità di amministrazione e di lotta deve sapere spiegare un'altrettanto nuova capacità [...] di capire e farsi capire».<sup>93</sup> Paola Zotti Notarantonio, collaboratrice della scuola di Frattocchie, invita a soffermarsi sull'«incapacità di manipolare il linguaggio dal punto di vista logico e argomentativo, cioè di avvalersene pragmaticamente [...]. C'è da aggiungere», prosegue l'insegnante, «che il fare interventi è legato al capirli: interviene più spesso chi meglio è in grado di capire gli interventi altrui». Nei corsi degli anni '70, insomma, emergono vasti deficit lessicali, semantici e logico-argomentativi, soprattutto tra gli allievi operai. Padroneggiare efficacemente capacità argomentative ed espositive significa, infatti, controllare «uno strumento cognitivo e operativo per agire nella realtà extra-linguistica, un mezzo di controllo della realtà sociale».<sup>94</sup> Occorre ampliare, dunque,

---

<sup>92</sup> Cfr. «Il Martello», 8 novembre 1950.

<sup>93</sup> Intervento di Tullio De Mauro, in *Formazione dei Quadri e sviluppo del Partito*, cit., p. 26.

<sup>94</sup> Intervento di Paola Zotti Notarantonio, in *ibid.*, p. 161.

lo spazio didattico dedicato alla comprensione dei testi, alle capacità espositive, di scrittura, di sintesi e, infine, all'analisi di tecniche retoriche e discorsive.

Sono gli allievi stessi, del resto, a richiedere che «l'educazione linguistica» divenga «parte integrante del programma fondamentale». Come osserva un allievo a Frattocchie,

Più o meno tutti abbiamo grosse difficoltà nell'esprimerci nel riordinare per iscritto ciò che si ha nella testa, nell'essere chiari e semplici quando parliamo fra noi e soprattutto quando ci troviamo ad affrontare giorno per giorno la nostra iniziativa di militanti comunisti verso le masse, nei luoghi di lavoro come operai.<sup>95</sup>

Un partecipante alla scuola di Albinea afferma che «c'è l'esigenza di imparare a parlare davanti agli altri compagni. È il tuffo in acqua che dobbiamo imparare a fare».<sup>96</sup>

Prendere appunti ed elaborare una scaletta scritta per un intervento in pubblico sono le prime pratiche a cui vengono avviati gli allievi comunisti. Secondo gli insegnanti dell'istituto di Albinea occorre proprio «darsi al metodo di mettere su iscritto le cose che un compagno intende dire sia in gruppo che in assemblea».<sup>97</sup> Comprendere e ragionare su un intervento o su un testo, saperlo riassumere e illustrare, rappresentano alcuni elementari esercizi la cui validità può essere sperimentata nel dibattito in collettivo.

Cesare Remondi, in un dibattito con gli allievi, osserva che «il parlare o no non deve diventare una discriminante. Non si può obbligare a parlare un compagno se non se la sente, ma cercare di mettere in condizione tutti di parlare».<sup>98</sup> Di frequente, infatti, gli allievi esprimono «una certa preoccupazione perché non sempre si riesce ad apprendere tutto e ad esprimere tutto». Del resto, secondo altri partecipanti, «la capacità e il coraggio di intervenire viene nella misura in cui si conoscono le cose». Gli esercizi di comprensione e il pratico utilizzo di vocabolari ed enciclopedie, dunque, diventano aspetti preliminari e indispensabili al «saper parlare». Se comprendere un testo, «fare il sunto», «fare la relazione» costituiscono le basi necessarie per «fare l'intervento», occorre, allo stesso modo, arginare anche una «tendenza a dare risposte che tappano la buca con parole grosse».<sup>99</sup>

Dispense e testi di studio, spesso, sono ricchi di suggerimenti e di piccoli consigli su come parlare e intervenire efficacemente:

---

<sup>95</sup> FIG, AISC, b. 44, f. 153, *Riflessioni dei gruppi sul corso operaio nazionale 10-1 – 30 giugno 1978. Presentata dal compagno Travasoni G. Paolo.*

<sup>96</sup> PAR, AISC, b. 15, f. 41, *Corso bimestrale per quadri dirigenti operai*, cit.

<sup>97</sup> Ibid.

<sup>98</sup> Ibid.

<sup>99</sup> Ibid.



- 1) Non usare mai parole od espressioni che ti siano poco chiare.
- 2) Avere esattamente compreso poche cose è molto più importante che avere orecchiato mille argomenti.
- 3) Il grado di chiarezza delle tue idee sia nella tua capacità di renderle chiare agli altri.
- 4) Non considerare mai l'argomentazione degli altri come assolutamente falsa.
- 5) Solo da una domanda precisa e chiara puoi aspettarti una risposta chiara e precisa<sup>100</sup>.

Anche i testi sulle «tecniche di lettura» includono utili spunti per uno studio efficace: «è necessario leggere di un libro, prima di tutto, l'indice per sapere cosa si trova in quel libro [...]. Buona regola è quella, leggendo, di sottolineare alcune frasi [...] annotare in margine il significato essenziale di quello che è scritto»,<sup>101</sup> e così via, fino a descrivere metodi di studio, di sintesi, di esposizione in pubblico sulla base di scalette ragionate o di appunti. Le registrazioni audio e audiovisive delle tribune politiche, dei pubblici dibattiti o dei discorsi dei dirigenti nazionali, servono, allo stesso modo, come utile materiale didattico per illustrare esempi efficaci di pubblica oratoria.

Sempre nella seconda metà degli anni '70 vengono ripresi i corsi sui giornali di fabbrica, attraverso laboratori di grafica editoriale e di scrittura giornalistica. Anziché disciplinare i contenuti propagandistici dei giornali, questi corsi si incentrano principalmente su aspetti tecnici, caratterizzandosi per un approccio decisamente meno dogmatico che nel passato.<sup>102</sup>

Del resto, anche l'analisi lessicale dei testi degli allievi che frequentano le scuole negli anni '70 permette di confermare una generale tendenza all'assunzione di un linguaggio sempre più pragmatico e meno dottrinario. Nelle relazioni finali scritte dagli allievi del corso operaio tenuto alla scuola di Frattocchie nel '76 è certamente possibile individuare una corrispondenza riflessiva con le categorie linguistiche del frasario ufficiale del partito, riscontrabile nell'utilizzo ricorrente di espressioni tipiche del lessico gramsciano: «ruolo dirigente», «direzione politica», «rivoluzione passiva», «blocco sociale». Tuttavia, lo spazio dell'ideologia e della teoria politica perde quasi del tutto il profilo cerimoniale e ridondante del passato. I termini «democrazia» e «democratico», inoltre, entrano a pieno titolo nel lessico comunista nella loro appropriata accezione semantica e in associazione alla terminologia tradizionale: «edificare il socialismo e la questione della

---

<sup>100</sup> ISCP, FGC, Scuola Faggeto formazione Pci, *Corso operaio di 2 mesi ott. nov. 1977. Relazione del compagno Giuseppe Calzati su: «Introduzione al metodo di studio».*

<sup>101</sup> *Ibidem.*

<sup>102</sup> Cfr. ISCP, FGC, Scuola Faggeto formazione Pci, *Il Timone. Testata laboratorio*, cit. *Ibid.*, *Breve corso di giornalismo. Dispense*. Si veda anche FIGER, ALA, 4.1.3, b. 191, f. 11, *Frattocchie '83, Testata laboratorio del corso sui giornali di fabbrica.*

democrazia economica e politica», viene affermato; o ancora, «il nesso tra democrazia e socialismo». Il termine «socialismo», peraltro, è sempre di più interpretato in un senso antidogmatico: «siamo impegnati nella costruzione di un socialismo diverso», si legge in una relazione.<sup>103</sup>

Rimane preponderante, comunque, il lessico e il gergo organizzativo, riscontrabile nella ripetitività di termini come «direzione», «collettivo», «coordinamento», «organizzazione». Così come perdura l'importazione, nel proprio linguaggio abituale, di termini derivanti dal gergo ufficiale: «economicismo», «spinte rivendicazionistiche». Uno stile burocratico che dimostra l'influsso pedagogico del linguaggio delle circolari e delle direttive, ad esempio, informa anche il gergo di un operaio di Terni:

il metodo definito "dell'approssimazione progressiva" ai problemi politico-culturali che si vogliono trattare mi sembra idoneo al fine di far pesare di meno le differenze di preparazione culturale e politica che indiscutibilmente si trovano in un corso comprendente compagni che provengono da esperienze politiche e personali assai dissimili.<sup>104</sup>

In questi stessi testi, tuttavia, emerge anche una più marcata attenzione alla propria identità sociale. Se nel dopoguerra i quadri operai si rappresentano più come dirigenti politici, come rivoluzionari professionali, negli anni '70 gli allievi sembrano insistere maggiormente sul proprio ruolo di quadri operai, soprattutto in relazione alle altre fasce sociali che compongono il partito: «come operaio sono convinto della necessità di uscire da una convinzione di inferiorità culturale», afferma un allievo bolognese, «che spesso si rivela nelle forme di una pregiudiziale contrapposizione nei confronti dell'artista e dell'intellettuale, che non solo è lacerante per il tessuto democratico ma che di fatto ci relega su una posizione di retroguardia se non oscurantista e settaria».<sup>105</sup>

La pretesa oggettività linguistica del periodo del dopoguerra e la visione totalizzante del ruolo politico degli allievi, insomma, lasciano maggiore spazio, negli anni '70, alla soggettività. Si può assistere, così, a una riappropriazione identitaria del ruolo di quadro operaio che, da un lato, corrisponde a una maggiore disinvoltura linguistica, ma che, dall'altro, segue la politica pedagogica del partito pur sempre orientata a una riaffermazione tradizionale dell'identità storica dei comunisti italiani.

---

<sup>103</sup> FIG, AISC, Isc – 305-64, *Corso operaio, 11-11-'75 – 11-11-'76. Questionario Bazzerri*, cit.; *ibid.*, *Questionario Jurilli*, cit.

<sup>104</sup> *Ibid.*, *Questionario Roberto Piermatti – Terni*.

<sup>105</sup> *Ibid.*, *Questionario Rabboni*, cit.

### 5.3 Compromesso storico, austerità, terrorismo

#### 5.3.1 «Una situazione così contraddittoria, confusa»: le scuole di fronte alla “solidarietà nazionale”

Dal novembre '75 al novembre '76 a Frattocchie è organizzato un corso per quadri operai che, nelle intenzioni degli insegnanti, deve introdurre alcuni importanti elementi sperimentali nel programma educativo. Accanto al rigido e tradizionale impianto storico-ideologico il corso si propone di offrire agli allievi una più netta ed esplicita differenziazione tra l'orizzonte programmatico del Pci e le esperienze del socialismo realizzato.<sup>106</sup> Il corso, soprattutto, viene a collocarsi in un momento di trapasso per il Pci e per la politica italiana. Nel giugno '75 si è tenuto il voto amministrativo con l'importante rafforzamento elettorale comunista. L'anno successivo il risultato è confermato alle elezioni politiche. Nell'estate '76, con l'astensione del Pci in Parlamento, viene formato il governo Andreotti III. Nel programma del governo prioritario è il superamento della crisi economica e finanziaria, da attuare attraverso una pesante politica di risanamento. Coerentemente alla strategia del “compromesso storico”, dunque, il partito si attesta sulla posizione della «solidarietà nazionale» e della «collaborazione democratica».<sup>107</sup>

Si tratta di una fase di transizione attesa con trepidanza dai militanti comunisti, vissuta dapprima con entusiasmo, ma ben presto insidiata da preoccupanti segnali di sconforto e di riflusso. Anche al corso operaio si riflettono gli iniziali slanci entusiastici, rapidamente avvicendati da inquietudini e perplessità sulle reali capacità di condizionamento del Pci verso le politiche governative. Le questioni di attualità politica, anzi, fanno irruzione nei dibattiti interni man mano che gli equilibri politici nazionali vengono a definirsi attorno al programma del governo. Per la prima volta, peraltro,

---

<sup>106</sup> Si consideri che nel marzo '76 Luciano Gruppi è al centro di una polemica a distanza e di un “incidente diplomatico” (subito rientrato) tra Pci e Pcus: in un opuscolo apparso in Urss l'ideologo del Pci è infatti accusato di revisionismo per le sue formulazioni sull'eurocomunismo (in realtà espressione delle linee teoriche ufficiali del Pci). L'episodio ha anche risonanza sulla stampa nazionale, cfr. P. Ostellino, *I sovietici attaccano l'ideologo del Pci*, in «Corriere della Sera», 18 marzo 1976; *Come ragiona il filosofo Midzev*, in «l'Unità», 19 marzo 1976. Sulla ricezione dell'eurocomunismo nel mondo socialista si rimanda a S. Pons, *Berlinguer e la fine del comunismo*, cit., pp. 104-111.

<sup>107</sup> Cfr. G. Crainz, *Il paese mancato*, cit., p. 540; P. Craveri, *La Repubblica dal 1958 al 1992*, Torino, Utet, 1995, p. 650. Per il dibattito interno al gruppo dirigente si veda F. Barbagallo, *Enrico Berlinguer*, cit., pp. 249-281; U. Finetti, *Botteghe Oscure. Il Pci di Berlinguer e Napolitano*, Milano, Ares, 2016, pp. 106-125. Sulla crisi economica degli anni '70 e sui riflessi negli equilibri politici italiani cfr. M. Salvati, *Dal miracolo economico alla moneta unica europea*, in V. Vidotto (a cura di), *Storia d'Italia*, vol. 6, *L'Italia contemporanea. Dal 1963 a oggi*, Roma-Bari, Laterza, 1999, pp. 349-375.

sembrano affacciarsi dissensi piuttosto marcati, malumori, aperte insofferenze tra gli allievi.

Romeo Jurilli è uno dei trenta partecipanti e ricorda il clima di «discussione feroce» con frequenti «contestazioni» ai dirigenti nazionali chiamati a tenere conferenze e lezioni sul compromesso storico e sulla solidarietà nazionale. «Abbiamo fatto una lezione con Amendola», racconta Jurilli, «e lì ci fu un po' di contestazione [...] ci fu una specie di rigetto alle tesi di Amendola».<sup>108</sup> Si tratta di un episodio significativo che, al di là delle intenzioni degli organizzatori del corso, segnala un momento di svolta, rivelando le insofferenze, le difficoltà interne al Pci in questa complessa fase politica. D'altro canto emerge anche in questo caso l'importante funzione connettiva e di mediazione, operata dalle scuole, tra le istanze del corpo intermedio e il gruppo dirigente. Gli allievi sono essi stessi portatori di malumori provenienti dalla base, dalle federazioni, mentre i dirigenti nazionali, rivolgendosi a loro, sono consapevoli di trasmettere idee e concetti che potranno poi essere veicolati nei rispettivi territori.

Vi è traccia di quella lezione di Amendola e della contestazione che ne segue: la conferenza, con il relativo dibattito, sono stati pubblicati dopo la morte del dirigente. È un documento particolarmente significativo, interessante per comprendere le evoluzioni della cultura politica dei quadri e del loro rapporto con il partito. Non si tratta più, è evidente, di una relazione di identificazione totale, quasi fideistica, con le scelte dei propri dirigenti, ma emerge un più articolato rapporto, frutto di differenziazioni generazionali e di una formazione politico-culturale sovente avviata al di fuori dei canali di partito.

Amendola giunge all'Istituto il 26 ottobre '76. Il governo ha già varato le prime misure restrittive per una politica di risanamento economico. Alcuni giorni prima, inoltre, si era tenuta una riunione piuttosto burrascosa del Comitato centrale imperniata proprio sui rapporti con il governo Andreotti.<sup>109</sup> Nel suo intervento al corso operaio Amendola si concentra sulla «gravità della situazione economica» e indica la «necessità della riduzione della domanda interna» per il superamento della crisi, contestualmente all'avvio di una nuova «politica di sviluppo». «La lotta contro l'inflazione», afferma il dirigente agli allievi, «viene fatta se tutto il popolo è convinto di questo e ogni cittadino nella sua sfera

---

<sup>108</sup> Intervista a R. Jurilli, cit.

<sup>109</sup> Pur concordando unanimemente con la linea di Berlinguer si erano radicalizzati due opposti orientamenti nel partito: da un lato Amendola aveva insistito sul sostegno alle politiche di lotta all'inflazione, dall'altro Longo si era fatto portatore delle istanze critiche e di insofferenza della base comunista. Cfr. F. Barbagallo, *Enrico Berlinguer*, cit., p. 289. Sulla delusione della base comunista e degli elettori del Pci cfr. G. Crainz, *Il paese mancato*, cit., pp. 546-553.

modifica il suo comportamento».<sup>110</sup> A suscitare particolare scalpore, nel collettivo scolastico, sono le spregiudicate affermazioni di Amendola contro una linea sindacale ritenuta troppo morbida nei confronti di taluni comportamenti diffusi nella società: «l'Italia è un paese che vive a doppio bilancio», afferma, criticando la prassi del diffuso «assenteismo» sul luogo di lavoro o, specularmente, del «doppio lavoro». Il dirigente insiste anche sulla necessità di un «congelamento della scala mobile», di una lotta contro il lavoro nero o contro «chiusure corporative» come la gratuità del «consumo dell'energia elettrica per i dipendenti dell'Enel, i biglietti gratuiti per i deputati e ferrovieri».<sup>111</sup> Riecheggiano i temi dell'austerità, già avanzati da Berlinguer all'interno del partito e precisati in questi stessi mesi negli organismi dirigenti.<sup>112</sup> Amendola li ripropone alla scuola, accentuando soprattutto il piano etico e morale. «È una situazione così contraddittoria, confusa, e noi dobbiamo imporre alcuni principi anche di moralità», ripete più volte agli allievi.

Gli interventi critici si concentrano proprio sulla politica dei «sacrifici» che sembra ventilare Amendola: ma «la politica di austerità come noi la proponiamo», risponde il dirigente, «dovrebbe rendere i sacrifici più generali».<sup>113</sup> Anche Jurilli critica la proposta economica di contenimento delle spese. Secondo l'allievo essa rinvierebbe a tempi imprecisati una chiara politica di espansione, sottovalutando l'importanza di uno sviluppo dei consumi. La replica di Amendola è particolarmente significativa per il richiamo a una moralità, a un costume e a una cultura politica che, è evidente, non appaiono più come una base ideale unificante, condivisa in tutti i settori di partito:

Non è detto che sempre si possa avere espansione, incremento del reddito, ci può essere un momento di fermata, anche perché questi consumi, non sono quelli che dici tu ormai di uso comune. Vi sono consumi anche nella classe operaia, nel lavoratore che contrastano con la nostra mentalità e che derivano da una influenza della piccola borghesia sulla classe operaia: tutte le spese di prestigio, di promozione sociale. Stavo facendo una sosta a Metaponto, in un albergo un banchetto per le nozze: tre milioni. Chi erano? Un piccolo bottegaio di Pisticci. Un tempo si facevano i banchetti di nozze, anche a Matera, ma si facevano sull'aia, alla paesana, anche meglio, con la porchetta abbrustolita, con i vecchi cibi locali, una festa! Adesso vanno a mangiare in un albergo squallido a 13 mila lire a testa, con la bomboniera.

---

<sup>110</sup> G. Amendola, *Incontro col corso operaio*, in A. Cipriani (a cura di), *Riflessioni su gli anni '70 nelle lezioni di Amendola alle Frattocchie*, Roma, Salemi, 1983, p. 142.

<sup>111</sup> *Ibid.*, pp. 157-158, 166, 172.

<sup>112</sup> Cfr. F. Barbagallo, *Enrico Berlinguer*, cit., p. 295.

<sup>113</sup> G. Amendola, *Incontro col corso operaio*, cit., p. 158. Le domande e gli interventi degli allievi non sono riportati nel testo, ma sono deducibili dalle risposte pubblicate di Amendola.

[...] Perché dobbiamo accettare questa introduzione di modelli di consumo che sono estranei alla tradizione operaia? È solo per il prestigio.<sup>114</sup>

È un discorso che oggi può apparire estremamente lucido, quasi pionieristico. Calato nel contesto, tuttavia, nel sostanziale appoggio alle misure restrittive varate dal governo, appare in contrasto con parole d'ordine e metodi di lotta sedimentati nel movimento operaio, un discorso, peraltro, che è condizionato da una «visione unidimensionale dello sviluppo dei consumi»,<sup>115</sup> poco coerente con le aspettative di modernizzazione diffuse nella società. Si tratta, certamente, di un richiamo non privo di tensioni utopistiche, ma che sembra contestare quella cultura politica, quegli entusiasmi e quell'afflato modernizzatore dei giovani militanti giunti al partito dopo il '68.<sup>116</sup> Del resto, il «movimento del '77» nascerà proprio in una funzione conflittuale con il Pci e con la «cultura dei sacrifici».<sup>117</sup> Agli stessi allievi del corso operaio la proposta di Amendola risulta politicamente controproducente, soprattutto in assenza di chiari segnali in favore di una partecipazione organica del Pci al governo. È su questo tasto, d'altra parte, che il dirigente insiste per superare perplessità e freddezze:

Una classe che vuol diventare classe di governo, deve avere la coscienza degli interessi generali del paese e prima di tutto la coscienza della storia del paese e non è che io debba parlare come un presidente del consiglio, dobbiamo parlare tutti come presidenti del consiglio, per fare in modo che la classe operaia diventi classe di governo [...] se non parliamo noi, non agiamo noi, il paese va alla rovina.<sup>118</sup>

L'episodio è rivelatore di una situazione particolarmente difficile per il Pci. È probabile che nello scetticismo degli allievi si nasconda un'assimilazione mancata o parziale della strategia del compromesso storico, di cui la solidarietà nazionale è una naturale prosecuzione. Del resto, molti ex allievi si soffermano, nelle loro testimonianze, esattamente sulle difficoltà proprie, o dei militanti di base, ad attuare pienamente quella strategia.<sup>119</sup>

---

<sup>114</sup> Ibid., p. 162.

<sup>115</sup> E. Taviani, *Il Pci nella società dei consumi*, cit., p. 318; cfr. ibid., pp. 322-323.

<sup>116</sup> Cfr. G. Vacca, *Tra compromesso e solidarietà. La politica del Pci negli anni '70*, Roma, Editori Riuniti, 1987; Vacca osserva che la stessa austerità appare, alla base comunista, «contraddittoria con gli interessi rappresentati e con le funzioni assolve dal Pci fino al 20 giugno 1976», ovvero incongruente con quella «tensione al cambiamento» e alla modernizzazione del paese di cui si è fatto portatore il partito, ibid., p. 149.

<sup>117</sup> Cfr. L. Falcicola, *Il movimento del 1977 in Italia*, Roma, Carocci, 2015; G.C. Marino, *1968-1977. Il lungo Sessantotto*, in M. De Nicolò (a cura di), *Dalla trincea alla piazza. L'irruzione dei giovani nel Novecento*, Roma, Viella, 2011.

<sup>118</sup> G. Amendola, *Incontro col corso operaio*, cit., p. 172.

<sup>119</sup> Si veda anche l'indagine di S. Hellman, *Italian Communism in Transition*, cit., pp. 199-200.

Giuseppe Villani ricorda che nel '76, dopo aver frequentato un corso nazionale a Frattocchie, assiste a Pavia a una riunione con Cossutta «su cosa dire in campagna elettorale». La linea, ricorda Villani, è quella di arrivare «ad un accordo coi cattolici, da una posizione di forza». Il giovane funzionario, tuttavia, in presenza di Cossutta, osa avanzare la possibilità di un'alternativa di sinistra, escludendo il partito cattolico, per offrire, ricorda, «un'alternativa alla gente, altrimenti [il sistema politico] è asfittico». La reazione, in Federazione, è di palese imbarazzo: «il gelo! Il gelo dentro!», racconta Villani, «nessuno ha parlato, ma i più anziani, il segretario della Federazione, mi han guardato come se fossi...un marziano». <sup>120</sup> Sergio Pinucciu, dal Piemonte, ricorda che «nelle sezioni ci fu una rivolta» di fronte ai temi della solidarietà nazionale e dell'austerità, «pernacchie [...] non ci credeva nessuno». Anche il compromesso storico, prosegue, «lo vedevamo come il fumo negli occhi. Abbiamo tirato un sospiro di sollievo quando dopo il rapimento Moro [...] venne la linea dell'alternativa democratica che non si sapeva bene cosa fosse». <sup>121</sup>

Anche l'ex direttore della scuola di Faggeto Lario rievoca la «discussione vivace» tra gli allievi su quelle stesse tematiche. Del resto, osserva, «i compagni portavano anche alla scuola il dibattito [...] che svolgevano nelle proprie organizzazioni di partito». Lo sforzo delle scuole, prosegue Calzati, «era di passare da un livello di discussione un po' superficiale, un po' emotiva» allo studio dell'effettivo percorso di sviluppo della linea. «Molto spesso alcuni compagni capivano che non avevano letto niente, sapevano vagamente alcune cose e studiando se ne rendevano conto». D'altro canto, non mancano «posizioni estremiste» che giungono finanche alla sede scolastica e che si risolvono con la rottura nei confronti del partito: «erano venuti questi compagni della federazione di Savona con posizioni molto rigide, molto dure, molto critiche nei confronti del partito», racconta Calzati, «poi ritornati a Savona, nel giro di 15 giorni se ne sono andati dal partito». <sup>122</sup>

Una certa diffusa ostilità verso la solidarietà nazionale sembra permanere a lungo, anche dopo l'esaurimento di quell'esperienza. Tino Bergonzi, ad esempio, ricorda che durante il corso da lui frequentato a Frattocchie, nell'80, Napolitano è chiamato ad assistere a un dibattito sul compromesso storico. «T'occò a me fare l'introduzione in uno di questi momenti», spiega Bergonzi, «e, ahimè, lì eravamo un po' tutti contro». «Con

---

<sup>120</sup> Intervista a G. Villani, cit.

<sup>121</sup> Intervista a S. Pinucciu, cit. Cfr. le considerazioni di P. Ginsborg, *Storia d'Italia dal dopoguerra a oggi*, Torino, Einaudi, 2006, pp. 540-541.

<sup>122</sup> Intervista a G. Calzati, cit.

molta agitazione» l'allievo presenta criticamente l'argomento. Napolitano, ricorda Bergonzi, «era piccato non tanto dalla mia introduzione, ma anche dagli altri interventi che erano molto critici sul ruolo del partito [...] insomma c'era ancora in tanti di noi il mito del 51% ecco».<sup>123</sup>

Di fronte a simili frizioni, a incomprensioni o malumori per la concreta strategia politica del partito le scuole sembrano investire soprattutto sull'elemento identitario. Storia e ideologia, così, giungono a rivestire una rinnovata funzione pedagogica. I miti e i simboli del comunismo italiano sono riproposti come elementi essenziali per un rinnovato «patriottismo di partito», in grado di mantenere saldate le generazioni di militanti attorno a una narrazione unificante.<sup>124</sup> Si tratta di un ripiegamento, di una chiusura di fronte a fermenti della società proiettati non solo verso la «riscoperta del privato» ma anche verso nuove forme di partecipazione e di mobilitazione sociale.<sup>125</sup> A ben vedere, sembra venire a mancare proprio una politica di egemonizzazione della società, una strategia proiettata a elaborare una cultura e un programma «nazionale-popolare» che, nel '68, erano riusciti a comprendere e canalizzare ampia parte del movimento giovanile. L'introduzione tardiva di metodi e contenuti tratti dalle scienze sociali, l'aggiornamento didattico con studi di carattere sociologico e politologico in grado di fornire una più completa analisi della società, saranno sempre subordinati a una politica formativa fortemente identitaria. Nei contenuti didattici è pertanto possibile osservare le tracce di quell'irrisolto rapporto tra esaltazione identitaria e ricerca di legittimazione politica che, nel triennio di «solidarietà senza nazione»,<sup>126</sup> ostacola ogni «ridefinizione di un nuovo sistema simbolico-rituale capace di andare oltre la sfera del patriottismo di partito e di ergersi a polo gravitazionale e fascio argomentativo di un effettivo patriottismo repubblicano».<sup>127</sup>

Ancora lo stesso corso operaio del '76 è sviluppato secondo il tradizionale impianto storicistico.<sup>128</sup> Attraverso lo studio della storia del partito e del suo programma

---

<sup>123</sup> Intervista a T. Bergonzi, cit.

<sup>124</sup> Sulla «cultura del compromesso storico» e la strategia di Berlinguer come «portato storicistico di una tradizione che si rinnova», si veda A. De Angelis, *I comunisti e il partito*, cit., pp. 229-240.

<sup>125</sup> Cfr. E. Taviani, *Il Pci nella società dei consumi*, cit., pp. 323-325.

<sup>126</sup> S. Lanaro, *Storia dell'Italia repubblicana*, cit., p. 436.

<sup>127</sup> M. Ridolfi, *Feste della nazione e liturgie politiche*, in F. Lussana, G. Marramao (a cura di), *L'Italia repubblicana nella crisi degli anni Settanta*, vol. II, *Culture, nuovi soggetti, identità*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2003, p. 552.

<sup>128</sup> Il corso prende avvio da un primo asse tematico incentrato sui «problemi della guerra e della pace», in grado di introdurre alcune nozioni di storia dell'imperialismo – sulla base dei testi economici di Lenin – e di storia del socialismo. Il secondo ciclo di lezioni è totalmente incentrato sulla storia d'Italia, prendendo avvio dall'analisi gramsciana del Risorgimento. Non sono trascurati lo studio delle politiche economiche e scolastiche, l'analisi delle tendenze culturali e delle ideologie politiche, la storia del socialismo italiano. Tra i principali testi di riferimento sono indicati la storia del socialismo di Gastone Manacorda, la storia d'Europa di Rosario Villari, la storia d'Italia di Giampiero Carocci, oltre a un'ampia utilizzazione di



la linea politica del Pci viene presentata come una coerente evoluzione degli originari principi rivoluzionari. Lo studio della teoria marxista è anch'esso ritenuto essenziale, proprio perché finalizzato a una chiarificazione ideologica generale sulle questioni dello Stato, del potere, della rivoluzione, del socialismo e della democrazia. Prendendo le mosse dai testi di Gruppi la via italiana al socialismo è presentata come risultato conseguente e naturale delle teorie originarie di Marx, Lenin e Gramsci, in un'evoluzione che riflette necessariamente lo sviluppo dei rapporti politici e di classe. Il nesso di diretta continuità con Lenin è esplicitamente rivendicato e, anziché rimosso, lo studio critico e contestuale della sua opera deve permanere come necessario fondamento per comprendere gli sviluppi della politica del Pci.<sup>129</sup> In questi stessi mesi, del resto, si apre un dibattito tra gli intellettuali legati al Psi e alla rivista *Mondoperaio*, in aperta polemica con il Pci, sul gramscismo e sul leninismo. Le stesse tesi di Gruppi sono apertamente attaccate da Massimo Salvadori, da Luciano Pellicani, in un'operazione culturale tesa a ridefinire il profilo identitario del Partito socialista.<sup>130</sup> È probabile, dunque, che l'insistenza dei dirigenti delle scuole comuniste sull'identità e sui simboli tradizionali del Pci si inquadri anche in una simile contrapposizione ideologica, in un tentativo di difesa e riaffermazione del patrimonio teorico del partito.

Anche il corso del '76 si propone di trasmettere una cultura umanistica ai quadri di partito, come testimoniano, ad esempio, le lezioni su «lingua, letteratura e società». Vengono introdotti, così, Verga, Pirandello, Svevo. Nelle lezioni, inoltre, la storia della cultura italiana segue di pari passo la storia delle istituzioni e delle dottrine politiche.<sup>131</sup>

---

dispense e antologie sul pensiero di Gramsci, di Croce, di Labriola. Lo scopo dello studio storico è esattamente quello di far comprendere agli allievi l'«attualità e necessità del socialismo in Italia». Il terzo ciclo di lezioni, infine, si concentra sui problemi teorici e ideologici legati alla strategia del Pci, ovvero sulla «rivoluzione democratica e socialista nell'Europa occidentale», FIG, AISC, Isc – 305-64, *Corso operaio, 11-11-'75 – 11-11-'76. Istituto di studi comunisti «P. Togliatti». Corso per quadri operai (3 cicli di 3 mesi ognuno). Programma del corso.*

<sup>129</sup> Come ha osservato Pons, si tratta, spesso, di una rappresentazione idealizzata di Lenin, funzionale alla «politica dell'identità» promossa da Berlinguer e non diretta a riproporre meccanicamente una prassi rivoluzionaria, S. Pons, *Berlinguer e la fine del comunismo*, cit., p. 147.

<sup>130</sup> Cfr. L. Pellicani, *Gramsci e la questione comunista*, Firenze, Vallecchi, 1976; M.L. Salvadori, *Gramsci e il problema storico della democrazia*, Torino, Einaudi 1977; id., *Eurocomunismo e socialismo sovietico. Problemi attuali del Pci e del movimento operaio*, Torino, Einaudi, 1978; C. Muti (a cura di), *Egemonia e pluralismo. Il dibattito sul rapporto fra socialismo e democrazia*, Venezia, Marsilio, 1977; per una ricostruzione complessiva del dibattito nell'ottica del tentativo di rinnovamento del socialismo italiano cfr. S. Fedele, *Primavera socialista. Il laboratorio "Mondoperaio". 1976-1980*, Milano, Franco Angeli, 2012, pp. 45-53.

<sup>131</sup> FIG, AISC, Isc – 305-64, *Corso operaio, 11-11-'75 – 11-11-'76. Programma del corso*, cit. Gli stessi partecipanti al corso insistono sulla necessità di una formazione umanistica. Così scrive un allievo: «in un corso operaio forse andrebbero accentuate i filoni umanistici: arte, letteratura, ecc. Poiché l'operaio è ancora portato, purtroppo, a sottovalutare queste questioni», ibid., *questionario Flammia Angelo (Modena)*. Secondo un suo compagno, «tra i filoni culturali da abbinare al corso e da studiare di pari passo con lo studio della storia» occorre «privilegiare quello della letteratura», ibid., *questionario Rinaldo Razzoli (Prato)*. Luciano Gruppi insiste anche sulla necessità di formare una cultura musicale classica.

Del resto, come scrive un allievo nel suo questionario finale, è «necessario conoscere e approfondire la storia del nostro Paese» perché «le svolte caratterizzanti alcuni periodi storici ci danno la chiave per meglio operare oggi». La stessa «proposta di socialismo in Italia», prosegue l'allievo dimostrando di aver pienamente recepito il progetto culturale del partito, «trova ragioni e supporti convincenti nello studio del nostro passato non solo come movimento operaio ma come necessità storica determinata». Anche la strategia del Pci nei rapporti con la Dc, dunque, viene reinterpretata alla luce di una simile visione storicista: «non possono essere alcuni o i soli provvedimenti di Andreotti a produrre un disorientamento così largo», scrive l'allievo. «Da ciò si ricava», prosegue, «che vi è ancora diffusa una visione limitata e ristretta della nostra storia che non è sufficientemente conosciuta anche dentro il Partito».<sup>132</sup>

Per la prima volta in un corso di partito, inoltre, viene impiegato un testo come *Sistema politico e proprietà sociale nel socialismo* dell'economista polacco Włodzimierz Brus,<sup>133</sup> il quale deve fornire un contributo per una disamina problematica del “socialismo reale”, offrendone una visione articolata e demistificata. Se permane, infatti, una tendenza a “giustificare” la strategia corrente del Pci ricorrendo ai classici del pensiero marxista, i partecipanti ai corsi sono, allo stesso tempo, invitati ad abdicare a una visione idealizzata del socialismo in favore di un modello di società «che non sia affidato a visioni mitizzanti, ma vissuto [...] come una costruzione razionale, che si realizza giorno per giorno attraverso lotte e conquiste successive».<sup>134</sup> Proprio l'adozione del testo di Brus (espressione di un marxismo critico vicino alle posizioni dei comunisti italiani) è indicativa per comprendere le contraddizioni nella politica identitaria del Pci. Brus osserva che per un'«efficiente funzionamento dell'economia pianificata dal centro» non può essere trascurato il problema dell'«esigenza della democraticità». Secondo l'autore per affermare il socialismo occorre «arricchire il parlamentarismo» e non semplicemente «abbatterlo», garantendo «il principio della divisione dei poteri». Nei paesi socialisti sorti sul modello sovietico, invece, «ha preso corpo» una «forma di dittatura totale» che utilizzerebbe strumentalmente una «maschera giuridico-costituzionale».<sup>135</sup>

---

<sup>132</sup> FIG, AISC, Isc – 305-64, *Corso operaio, 11-11-'75 – 11-11-'76. Questionario Bazzarri*, cit.

<sup>133</sup> W. Brus, *Sistema politico e proprietà sociale nel socialismo*, Roma, Editori Riuniti, 1974. Sui rapporti tra Pci e «socialismo reale» negli anni Settanta cfr. S. Pons, *Il Pci, l'Urss e il «socialismo reale»*, in G. Acquaviva, M. Gervasoni (a cura di), *Socialisti e comunisti negli anni di Craxi*, Venezia, Marsilio, 2011; si veda inoltre V. Lomellini, *L'appuntamento mancato. La sinistra italiana e il dissenso nei regimi comunisti (1968-1989)*, Firenze, Le Monnier, 2010.

<sup>134</sup> FIG, APC, Sezione Scuole di partito, mf 64, 1973, *Schema di documento sul lavoro delle scuole di partito trasmesso da Gastone Gensini alla Segreteria del Pci*, 30 novembre 1973, p. 1129.

<sup>135</sup> W. Brus, *Sistema politico e proprietà sociale*, cit., pp. 269-270. La proposta di Brus, dunque, è di favorire una democratizzazione del socialismo, riproponendo un «socialismo dal volto umano» che «è non solo

Il testo fa scalpore tra gli allievi: «quando abbiám letto quel libro eravamo esterrefatti», ricorda Jurilli.<sup>136</sup> Anche in questo caso, tuttavia, appare evidente la contraddizione tra una genuina ricerca di un nuovo modo di intendere la propria azione politica e le forti permanenze identitarie promosse dalla scuola stessa. Così, da un lato, nell'analisi degli elaborati e dei rapporti degli allievi non sembra emergere una metabolizzazione del tutto acritica verso la dottrina leninista, tantomeno verso le esperienze dei paesi socialisti. Anche nelle loro testimonianze, gli ex allievi suggeriscono una certa freddezza verso lo studio del pensiero di Lenin. Eppure, una costante tensione tra razionalità e mito, tra analisi spassionata della realtà e idealizzazione della “storia sacra” del Pci si affaccia regolarmente nelle scuole, riflettendosi nelle tracce scritte lasciate dagli allievi.

La storia del comunismo internazionale e, soprattutto, della linea politica del Pci, è sempre rappresentata come un'evoluzione coerente seppur accidentata. «Abbiamo capito come sia stata travagliata la nostra elaborazione teorica e politica», afferma un allievo in un dibattito ad Albinea, «e di quanto sia giusta la nostra linea politica».<sup>137</sup> È nella storia che vengono individuate le ragioni e le più efficaci risorse ideali per il presente. Così scrive nell'81 l'allievo Pasciutti:

Noi comunisti italiani proprio per la nostra storia, la nostra forza, la nostra coerenza e per la stima conquistata anche a livello mondiale dobbiamo giocare un grande ruolo, la consapevolezza che nel passato ci ha fatto vincere tante battaglie, deve riemergere più che mai in Italia e in Europa per dare sfogo ad un forte movimento di massa.<sup>138</sup>

Emergono, in simili affermazioni, modalità e pratiche di ricezione di quelle narrazioni mitopoietiche attuate dagli insegnanti per comprovare e rendere stabili taluni pilastri

---

espressione di aspirazioni naturali o di sogni, ma anche la condizione necessaria per soddisfare le esigenze della nostra epoca», *ibid.*, p. 276

<sup>136</sup> Intervista a R. Jurilli, *cit.*

<sup>137</sup> PAR, AISCA, b. 15, f. 41, *Corso bimestrale per quadri dirigenti operai*, *cit.* Del resto, secondo un gruppo di studio a Frattocchie, la «scoperta del condizionamento storico e dello studio originario dei fenomeni» deve contribuire a evitare «il rischio della formazione di una mentalità speculativa e dogmatica», FIG, AISC, b. 41, f. 135, *Corso per quadri dirigenti dal 24/9/73 al 22/12/73. Relazione conclusiva del II gruppo di studio.*

<sup>138</sup> Archivio privato di Beppe Pasciutti, Sartirana Lomellina, *Togliatti 1954 sul “destino dell'uomo”. Giovedì 9/4 1981*, appunti per un intervento in dibattito. La lettura storicista, ovviamente, non è incentrata esclusivamente sul Pci, ma riguarda tutta la storia politica italiana; un allievo, ad esempio, si sofferma sul Psi scrivendo che la sua storia «ha permesso di capire la linea contraddittoria di come opera e si muove questo partito, male questo che il Psi si porta dalla sua nascita, e che mi consente in momenti come quello attuale di capire in concreto quali sono gli obiettivi e il ruolo che esso svolge all'interno della nostra società», FIG, AISC, Isc – 305-64, *Corso operaio, 11-11-'75 – 11-11-'76. Questionario Blasi Pietro (Taranto)*. Aida Tiso, nel settembre '78, affermerà proprio che «l'impostazione fortemente storicista» dell'insegnamento «va mantenuta e va estesa anche nella trattazione di temi oggi ancora insufficientemente presenti nel nostro insegnamento, come il rapporto scienza-società», PAR, AISCA, b. 2, f. 5, *Verbale della riunione delle direzioni degli Istituti di studi comunisti – Frattocchie 6-7 settembre 1978. Aida Tiso – Introduzione*, p. 10.

ideologici. La stessa elaborazione dell'eurocomunismo viene collegata a principi ideali e assunti ideologici fatti derivare direttamente dalla storia italiana. Così nel '79 il direttore dell'Istituto "E. Curjel" introduce il tema:

L'indicazione gramsciana a guardare alla propria storia nazionale sta alla base delle caratteristiche del Partito comunista italiano [...] che pur nel variare dei tempi e delle condizioni concrete del suo agire, permangono come tratti genetici specifici e rendono diversa la tradizione politica e teorica del comunismo italiano. [...] Non è un caso, del resto che le radici dell'"eurocomunismo" affondino proprio in Italia.<sup>139</sup>

Del resto, ha osservato Silvio Pons, la formulazione dell'eurocomunismo rimane inscritta nella contraddizione tra inamovibili persistenze identitarie e genuina tensione al rinnovamento, nell'illusione che una riforma del comunismo sia possibile senza incidere nella tradizione e nel complesso di miti, narrazioni e costruzioni simboliche del Pci.<sup>140</sup> Negli anni '70 gli stessi allievi comunisti si ritrovano partecipi di una simile contraddizione. Da un lato essi si fanno orgogliosi portatori della storia del comunismo italiano, riaffermando i cardini identitari del «partito rivoluzionario e di massa»<sup>141</sup> o della Rivoluzione d'Ottobre (con cui «una nuova era si apre per l'umanità»)<sup>142</sup>. Dall'altro si sentono lontani da un'acritica esaltazione della realtà socialista o da ogni concezione dogmatica della teoria marxista e leninista. «C'era una battuta su Luciano Gruppi», ricorda Sergio Pinducciu, un nomignolo:

la "Dettatura del Proletariato"! Sì, perché Gruppi era una sorta di custode dell'ortodossia marxista-leninista [...]. Noi eravamo già insofferenti, il problema vero è che [...] poi ci si orientava in quel modo, perché noi avevamo alla nostra sinistra i gruppi che citavano Lenin come se fosse il vangelo [...] e noi questa cosa non potevamo permetterla.<sup>143</sup>

---

<sup>139</sup> ISCP, FGC, Scuola Faggeto formazione Pci, *Nota sull'eurocomunismo ottobre 1979*. G. Calzati.

<sup>140</sup> Cfr. S. Pons, *Berlinguer e la fine del comunismo*, cit., pp. 147-161. Sullo «strappo riluttante» del Pci dall'Urss cfr. ibid., pp. 215-228. Sulla tensione tra rinnovamento e tradizione nel Pci degli anni '70 cfr. anche S. Colarizi, *Storia dei partiti nell'Italia repubblicana*, cit., pp. 610-615.

<sup>141</sup> FIG, AISC, b. 46, f. 165, *Maurizio Bruni. Note sul corso operaio*, 1981.

<sup>142</sup> FIG, AISC, b. 41, f. 135, *Corso per quadri dirigenti dal 24/9/73 al 22/12/73. Relazione conclusiva del I gruppo di studio*.

<sup>143</sup> Intervista a S. Pinducciu, cit.

### 5.3.2 Uno sguardo alla società che cambia

Nella seconda metà degli anni '70 non manca un'attenzione delle scuole di partito verso problematiche e questioni inerenti i diritti civili e le rivendicazioni dei movimenti femministi. È forse principalmente in questo ambito che le scuole, sovente con la collaborazione della Sezione femminile, sembrano mostrare una certa sensibilità a istanze diffuse nella società ed espresse al di fuori dei classici strumenti di lotta o di mediazione politica.<sup>144</sup>

Nel '75, ad esempio, un seminario nazionale ospitato dall'Istituto di studi comunisti sul tema *Sesso e società* è occasione per una campagna formativa che coinvolge le varie scuole di partito. Gli atti del convegno contengono proposte di riforma legislativa e valutazioni su vari ambiti d'azione: l'educazione sessuale nella scuola pubblica, ad esempio, i consultori, i servizi per la tutela della salute sessuale. Non mancano avanzate riflessioni di carattere antropologico, psicologico, medico, contributi sui «problemi sessuali della terza età» e considerazioni sull'omosessualità.<sup>145</sup> Il testo entra nelle bibliografie delle varie scuole centrali e interregionali, mentre sulle stesse tematiche vengono organizzati specifici seminari, corsi brevi, dibattiti e confronti collettivi.<sup>146</sup>

Tuttavia, alla fine del decennio, è soprattutto la tematica del terrorismo e dell'estremismo di sinistra a entrare nei dibattiti interni delle scuole e a offrire uno sguardo analitico inedito alle evoluzioni della società italiana.<sup>147</sup> Nel gennaio '78 Bruno Bertini, insegnante a Frattocchie, tiene una lezione nell'ambito di un seminario sui *Problemi dell'ordine democratico* offrendo una prima ampia ricognizione sul fenomeno del terrorismo di destra e di sinistra, ciclostilata e diffusa nelle scuole comuniste. Bertini evidenzia la crescita degli episodi di violenza durante il '77 e l'«evoluzione qualitativa del fenomeno del terrorismo». All'origine del problema Bertini individua «i processi di

---

<sup>144</sup> Si veda, ad esempio, la raccolta di materiale didattico e dispense in ISCP, Archivio del Partito comunista italiano, federazione di Como [d'ora in poi APCCO], b. 116, *Pci materiale scuola partito centro studi "Curiel". Problemi donna*.

<sup>145</sup> G. Berlinguer, G. Bini, A. Faggioli (a cura di), *Sesso e società*, Roma, Editori Riuniti, 1976.

<sup>146</sup> Si veda FIG, APCTO, b. 85, f. 14, *Programma del seminario interregionale "Il sesso, l'individuo, la coppia, la società"*, *Faggeto Lario*, 9 febbraio 1976. Si veda anche la trascrizione del dibattito su questione femminile ed educazione sessuale in PAR, AISCA, b. 15, f. 41, *Corso bimestrale per quadri dirigenti operai*, cit.

<sup>147</sup> Sull'atteggiamento e l'interpretazione del Pci di fronte al terrorismo negli anni '70 cfr. E. Taviani, *Pci, estremismo di sinistra e terrorismo*, in G. De Rosa, G. Monina (a cura di), *L'Italia repubblicana nella crisi degli anni settanta*, vol. IV, *Sistema politico e istituzioni*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2003; id., *Il terrorismo rosso, la violenza e la crisi della cultura politica del Pci*, in A. Ventrone (a cura di), *I dannati della rivoluzione. Violenza politica e storia d'Italia negli anni Sessanta e Settanta*, Macerata, Eum, 2010; A. Naccarato, *Difendere la democrazia. Il Pci contro la lotta armata*, Roma, Carocci, 2015. Per una contestualizzazione del fenomeno terroristico cfr. M. Galfré, *La lotta armata. Forme, tempi, geografie*, in S. Neri Serneri (a cura di), *Verso la lotta armata. La politica della violenza nella sinistra radicale negli anni Settanta*, Bologna, Il Mulino, 2012.

disgregazione sociale, morale delle grandi metropoli»,<sup>148</sup> ma anche «precise scelte strategiche della politica eversiva». Il dato più allarmante sottolineato dall'insegnante è nella «crescita di zone di sostegno», di «coperture» e «ambiguità», riscontrate in singoli e in gruppi «che operano nel campo della sinistra». Occorre parlare, secondo Bertini, di un nuovo «terrorismo “rosso”», di fronte a cui il Pci deve adeguare le sue analisi.<sup>149</sup>

È all'indomani dell'*affaire* Moro, tuttavia, che nelle scuole di partito entrano le prime analisi approfondite sul fenomeno terroristico. Nel maggio '78 la scuola di Albinea prende l'iniziativa di un primo organico seminario di studi su *La democrazia italiana nella lotta contro il terrorismo e l'eversione*. Gli obiettivi del seminario sono indicati nell'approfondimento dell'elaborazione del Pci sul «processo di costruzione dello Stato democratico antifascista» e sugli «interventi più urgenti» per il «rinnovamento» e la «trasformazione della società». La riforma democratica dello Stato, dunque, è vista come una prima essenziale questione in grado di togliere pretesti alle tendenze estremiste e «battere, sul terreno della democrazia e della legalità repubblicana, il terrorismo e l'eversione». L'iniziativa è di particolare interesse, in quanto introduce nei programmi delle scuole alcune questioni prima soltanto tangenzialmente affrontate: il ruolo della magistratura, la riforma dei codici penale e di procedura penale, la riforma del sistema carcerario, gli apparati di polizia e la riforma delle forze armate.<sup>150</sup> Non si tratta, dunque, soltanto di una rilevazione dei più preoccupanti dati fenomenologici sul terrorismo, ma di un'organica proposta di intervento politico per bloccare e frenare preventivamente ogni pretesto estremista.

Il problema è particolarmente sentito in una scuola destinata ai quadri operai del Nord come al «Curiel» di Faggeto Lario. «Con la federazione di Torino organizzammo tutta una serie di corsi per i quadri della Fiat», ricorda Giuseppe Calzati, «e ci rendemmo conto di quanto fosse permeabile anche all'interno del partito il messaggio che arrivava dalle Br. Il livello era questo: “Sbagliano, però se danno addosso ai capi fanno bene”». Il tentativo degli insegnanti si dirige proprio nella direzione di correggere una simile impostazione accomodante o, tutt'al più, lassista. L'omicidio Rossa rappresenta il punto di non ritorno, di fronte a cui «è cambiato tutto», afferma Calzati, e anche nei settori operai

---

<sup>148</sup> «Roma, ad esempio», afferma Bertini, «dopo il tramonto, nelle ore serali. C'è il quasi deserto per le strade; e questo significa – tra l'altro – anche disimpegno rispetto all'insieme delle attività democratiche che si concentrano nelle ore serali», FIGER, ALA, 4.1.4, b. 195, f. 15, *Ricognizione su nuovo terrorismo di destra e di sinistra. Relazione del compagno Bruno Bertini*, 17 gennaio 1978.

<sup>149</sup> Ibid. Cfr. ISCP, APCCO, b. 116, *Pci materiale scuola partito centro studi “Curiel”. Seminario su: i problemi dell'ordine democratico. Le matrici culturali dell'estremismo di sinistra*, gennaio 1978.

<sup>150</sup> PAR, AISCA, b. 2, f. 5, *Proposte per il seminario nazionale sul tema: La democrazia italiana nella lotta contro il terrorismo e l'eversione*, maggio 1978.

più permeabili al messaggio estremista vengono superate reticenze e atteggiamenti indulgenti.<sup>151</sup> Anche a Faggeto Lario, così, i momenti di studio sul fenomeno del terrorismo si associano a indicazioni precise «sui problemi della vigilanza» e su un'«azione di orientamento» particolarmente rivolta verso le «masse giovanili dove esistono fenomeni di sbandamento e di incertezza e dove va prendendo corpo il rischio di un distacco dalle istituzioni democratiche».<sup>152</sup>

Le scuole di partito, dunque, stimolano il Pci a una riflessione quanto più articolata sul fenomeno del terrorismo. Le analisi avanzate nei seminari e nei corsi, peraltro, non mancano di offrire uno sguardo ampio e differenziato sulle origini sociali dei fenomeni estremistici, sulle diverse problematiche diffuse nella società, sulle nuove forme di disagio giovanile. Si veda, ad esempio, la relazione di Luciano Violante a un seminario a Frattocchie dell'ottobre '81: si tratta di una riflessione profonda che analizza le nuove forme di reclutamento operate dai gruppi terroristici, il disagio sociale diffuso nelle grandi città, i problemi della disoccupazione, la situazione nelle carceri, la diffusione della criminalità organizzata. Violante si sofferma ampiamente anche sulle trasformazioni nella stratificazione sociale in Italia e sul profondo mutamento all'interno della classe operaia: «è una realtà molto diversa da quella di 20 anni fa soltanto [...] e guai se non adeguassimo le nostre analisi, il nostro modo di essere partito, il nostro modo di richiedere e di rapportare la militanza».<sup>153</sup>

Anche in questo caso, tuttavia, si tratta di riflessioni tardive, anzitutto stimulate da una necessità emergenziale e straordinaria di studio del fenomeno terroristico. Del resto, per quanto il dibattito sull'origine e gli sviluppi dell'estremismo politico offra l'occasione per un aggiornamento complessivo nelle analisi del Pci sulla società italiana e sul rapporto militante-partito, esso giunge alla vigilia dell'esaurimento di ogni omogenea politica di formazione per i quadri di partito e non potrà contribuire alla ridefinizione generale di programmi formativi.

Nel corso degli anni '80, così, il processo di reclutamento del personale politico si ritroverà privo dell'elemento educativo: di fronte alla profonda trasformazione della società italiana il partito reagisce non tanto aggiornando una globale cultura di partito, ma accantonando la propria funzione pedagogica e formativa. «Alla fine noi scegliemmo di

---

<sup>151</sup> Intervista a G. Calzati, cit.

<sup>152</sup> ISEC, PCMI, b.109, f.10, *Programma seminario terrorismo – vigilanza Faggeto Lario*, marzo 1980. Sull'ultima fase del terrorismo politico in Italia si veda M. Galfré, *La guerra è finita. L'Italia e l'uscita dal terrorismo, 1980-1987*, Roma-Bari, Laterza, 2014.

<sup>153</sup> ISCP, FGC, Scuola Faggeto formazione Pci, *Seminario sul terrorismo. Conclusioni di Luciano Violante*, ottobre 1981.

sciogliere l'organizzazione politica», racconta Guido Memo, responsabile delle politiche formative per la federazione milanese, «e una delle prime cose che fu sciolta fu la formazione politica. Però per avviare un'ignoranza nella quale siamo tutt'ora».<sup>154</sup>

---

<sup>154</sup> Intervista a Guido Memo (Milano, 23 giugno 2014).



## Appendice fotografica



Scuola centrale femminile di Milano, 1948, le allieve (archivio di Teresa Vergalli)



Faggeto Lario, primi anni '50, Istituto "Anita Garibaldi" (cartolina)



Faggeto Lario, Istituto "Anita Garibaldi", 1950, le allieve con Enrico Berlinguer (da "Le pietre raccontano", sito del comune di Cinisello Balsamo-Archivio Luigia Introini)

Faggeto Lario, 1954, una gita in barca per le allieve dell'Istituto (da E. Tadini, *Storie di donne che vanno ancora a scuola*, in «Vie Nuove», 30 maggio 1954)



STATO INIZIALE		PROSPETTO GENERALE DELLO SVILUPPO DELL'ALLIEVO					RISULTATI ACCADEMICI GENERALI
Cultura generale: Poco più che modesta e piuttosto superficiale.							<p>Si è applicato con impegno non sempre intenso e con interesse talvolta scialacchia. La partecipazione alle discussioni è stata in generale larga ed ha portato in alcune lezioni un discreto contributo. Ha dimostrato di avere alcune possibilità di apprendimento ma ha anche mostrato più serie difficoltà nell'elaborazione a causa di una certa tendenza alla superficialità e di una scarsa disciplina nel ragionamento. Ha fatto alcuni passi nell'acquisizione del nostro modo di studio ma non si è ancora liberato del tutto di una certa autoconfidenza che limita il suo sforzo nell'approfondimento e che gli impedisce di assumere nello studio un atteggiamento più cosciente e più attivo.</p> <p>IMPEGNO NEL LAVORO CREATIVO</p> <p>Impegno discreto. Ha dimostrato qualche attività nella individuazione degli aspetti essenziali del problema trattato e una timidezza alla trattazione generale delle questioni. Contributo scarso.</p> <p>GIUDIZIO FINALE RELATIVO E ASSOLUTO</p> <p>Relativamente al suo livello iniziale ha realizzato risultati abbastanza soddisfacenti.</p> <p>Il grado di preparazione ideologica e politica raggiunta è discreto.</p>
Esperienza politica: Discreta, ma poco rielaborata							
Livello ideologico: Basso							
Intelligenza: Abbastanza aperta, ma scarsamente abituata ad approfondire le analisi.							
MATERIE DI STUDIO	ANNOTAZIONI PERIODICHE					esami	
	primo mese	secondo mese	terzo mese	fine corso			
ECONOMIA POLITICA	Sufficiente			Sufficiente			
FONDAMENTI TEORICI DEL MARXISMO - LENINISMO	Sufficiente	Sufficiente		Sufficiente			
PROBLEMI DEL PARTITO E DELLA RIVOLUZIONE PROLETARIA	Sufficiente	Sufficiente		Sufficiente			
STORIA DEL MOVIMENTO OPERAIO INTERNAZIONALE	Sufficiente	Sufficiente		Sufficiente			
STORIA DEL P.C.I. E DELLE LOTTE DELLA CLASSE OPERAIA ITALIANA	Sufficiente	Sufficiente		Sufficiente			
POLITICA NAZIONALE DEL P.C.I. E SUA APPLICAZIONE	Sufficiente	Sufficiente		Sufficiente			
ATTITUDINI	Politico - Organizzative ..... sindacali						
	Propagandistiche ..... stornistiche						

Scuola centrale quadri "Andrej Zdanov", Frattocchie, 1951, "pagellino" di Giancarlo Prando (Istituto pavese per la storia della Resistenza e dell'età contemporanea)

Boveri

Milano 7-7-1950.

"Cosa mi ha dato la scuola".

Sono venuto alla scuola con un bagaglio di tecnicismo, di tendenza al lavoro artigianale, senza alcuna cognizione teorica, né una preparazione benché minima di politica del P.C.

Avrò volti dal 1945 in avanti, lavoro sindacale, come capo lega e poi come dirigente provinciale di un sindacato di categoria il quale comprende 37 sottocategorie, la mano d'opera di questo sindacato, è sparsa in diverse piccole aziende, ed io più di una volta mi sono posto l'interrogativo di come organizzare i lavoratori di questa categoria, perché non riuscivo a mobilitarli tutti, perché non riuscivo ad infondere a tutti lo spirito di lotta che sentivo quale elemento essenziale per la realizzazione degli obiettivi che si ponevano di volta in volta innanzi alla classe operaia.

Ebbene la scuola mi ha fatto capire molti dei miei difetti, ed ancora oggi lottò per correggermi e per dare al mio lavoro una impostazione più conseguente -

Scuola quadri regionale, Milano, 1950, tema "Cosa mi ha dato la scuola" di Fernando Boveri (Istituto pavese per la storia della Resistenza e dell'età contemporanea)



Istituto di studi comunisti, Frattocchie, 1969, la vecchia villa (cartolina)



Istituto di studi comunisti, Frattocchie, 1960, i nuovi edifici (cartolina)





Istituto "Anselmo Marabini", Bologna, 1950 il coro degli allievi (da G. Lotto, *Gli allievi ufficiali del Partito comunista italiano*, in «*Illustrazione italiana*», 12 novembre 1950, fotografie di Costantino Della Casa)



Istituto di studi comunisti, Frattocchie, 1959, Aula magna (cartolina)



Istituto di studi comunisti, Frattocchie, 1955, Mario Spinella accompagna i giornalisti in visita ai nuovi locali dell'Istituto (Archivio fotografico dell'*Unità*)



Istituto di studi comunisti, Frattocchie, 1955, museo e sala di lettura (da *La funzione dell'Istituto di studi comunisti nell'attività educativa del Pci*, Roma, La stampa moderna, 1955)



Istituto di studi comunisti, Frattocchie, la scultura di Marino Mazzacurati "Il fucilato" nei giardini della scuola (cartolina)



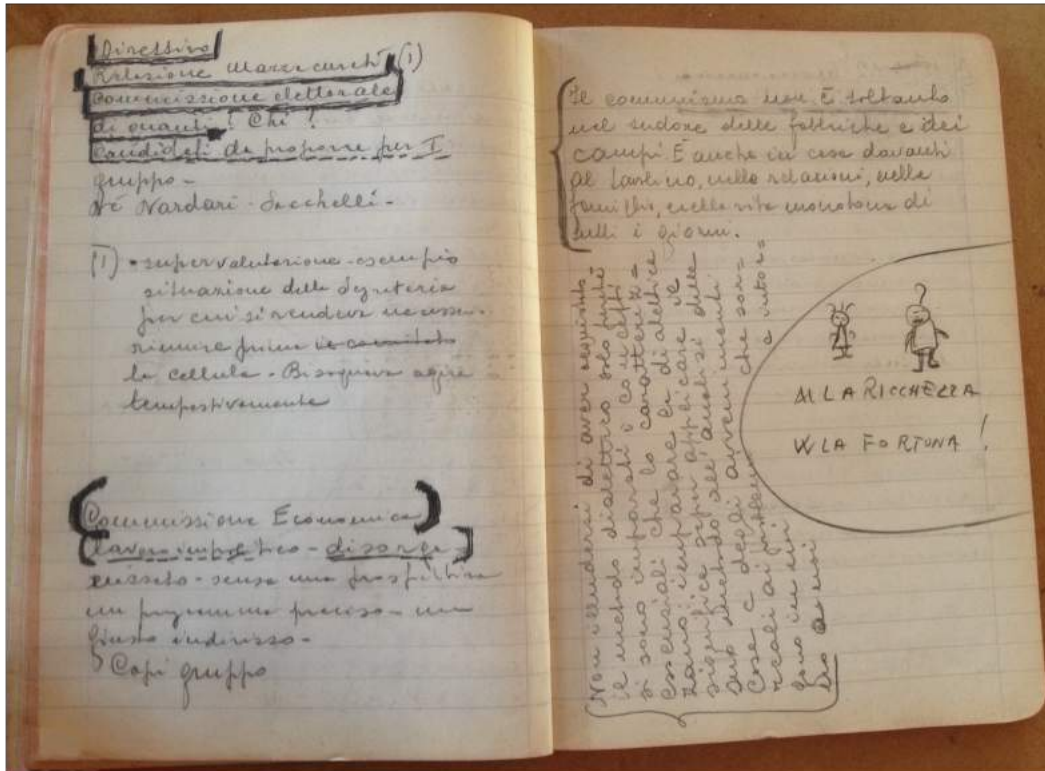
Istituto "Anselmo Marabini", Bologna, la costruzione della nuova sede al colle di S. Luca (da Archivio di Luigi Arbizzani, Fondazione Istituto Gramsci Emilia Romagna, Bologna)



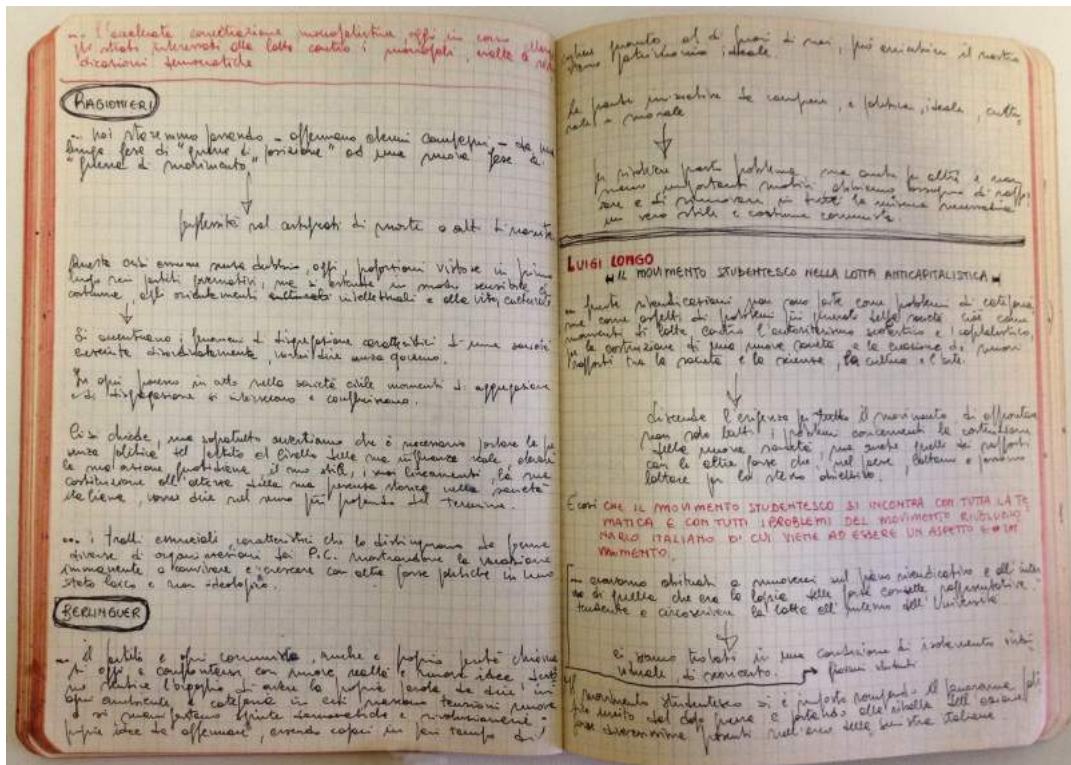
Istituto "Anselmo Marabini", Bologna, la nuova sede al colle di S. Luca (Archivio fotografico dell'*Unità*)







Pagine di quaderno, 1950 (Archivio privato di Gastone Cappello, Vigevano)



Pagine di quaderno, 1981 (Archivio privato di Beppe Pasciutti, Sartirana Lomellina)



## Bibliografia

- AA.VV. *Enciclopedia dell'antifascismo e della Resistenza*, Milano, La Pietra, Bergamo, Walk Over, 1968-1989.
- AA.VV. *Dizionario biografico degli italiani*, Roma, Istituto della Enciclopedia italiana, 1960-2016.
- A. Accornero, R. Mannheimer, C. Sebastiani (a cura di), *L'identità comunista: i militanti, la struttura, la cultura del Pci*, Roma, Editori Riuniti, 1983.
- E. Aga Rossi, *Il Pci tra identità comunista e interesse nazionale*, in M. Cattaruzza (a cura di), *La nazione in rosso. Socialismo, Comunismo e "Questione nazionale": 1889-1953*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2005.
- A. Agosti, *La formazione di un quadro del Pci alla scuola del Comintern: Gastone Sozzani in Urss (1923-1925)*, in «Annali della Fondazione Luigi Einaudi», XII, 1978, Torino, Einaudi, 1978, pp. 495-516.
- Id., *La Terza Internazionale. Storia documentaria*, vol. III, 1928-1943, tomo I, Roma, Editori Riuniti, 1979.
- Id., *Il Partito comunista italiano e la svolta del 1947*, in «Studi storici», a. 31, n. 1, 1990, pp. 53-88.
- Id., *Palmiro Togliatti*, Torino, Utet, 1996.
- A. Agosti, L. Brunelli, *I comunisti italiani nell'Urss 1919/1943*, in M. Ilardi, A. Accornero (a cura di), *Il Partito comunista italiano. Struttura e storia dell'organizzazione. 1921/1979*, Milano, Feltrinelli, 1982.
- M. Agulhon, *Marianne au pouvoir. L'imagerie et la symbolique républicaines de 1880 a 1914*, Paris, Flammarion, 1989.
- N. Ajello, *Intellettuali e Pci. 1944-1958*, Roma-Bari, Laterza, 1979.
- M. Albeltaro, *Le rivoluzioni non cadono dal cielo. Pietro Secchia, una vita di parte*, Roma-Bari, Laterza, 2014.
- Id., *The Life of a Communist Militant*, in S.A. Smith (ed. by), *The Oxford Handbook of the History of Communism*, Oxford, Oxford University Press, 2014.
- F. Alberoni (a cura di), *L'attivista di partito. Una indagine sui militanti di base nel Pci e nella Dc*, Bologna, il Mulino, 1967.
- M. Alberti, *Senza lavoro. La disoccupazione in Italia dall'Unità a oggi*, Roma-Bari, Laterza, 2016.
- P. Allotti, *Il culto del capo nel "partito nuovo" di Palmiro Togliatti*, in A. Tarquini (a cura di), *Il primato della politica nell'Italia del Novecento. Studi in onore di Emilio Gentile*, Roma-Bari, Laterza, 2016.
- A. Alosco, *Il Partito d'Azione nel "Regno del Sud"*, Napoli, Guida, 2002.
- L. Ambrosoli, *Storia della scuola e storia politica*, in F. Antinori (a cura di), *Trent'anni di storia della scuola in Italia (1965-1995)*, Padova, Clueb, 1998.
- F. Andreucci, *Falce e martello: identità e linguaggi dei comunisti italiani fra stalinismo e guerra fredda*, Bologna, Bononia University Press, 2005.

- E. Antonioni, *Un partigiano in consiglio comunale. Bologna 1965-1980*, a cura di P. Furlan, Bologna, Clueb, 2011.
- A. Antonov, *Il gatto rosso*, Bologna, Meridiano zero, 2014.
- B. Apor, *Images of a mini-stalin: the case of Matyas Rakosi in Hungary*, in *Communisme: images et pouvoir*, «Communisme. Revue d'études pluridisciplinaires», n. 90, 2007, pp. 91-102.
- A. Arcangeli, *Fare storia di rappresentazioni*, in D. Carpi, S. Fiorato (a cura di), *Iconologia del potere. Rappresentazione della sovranità nel Rinascimento*, Verona, Ombre Corte, 2011.
- A. Arisi Rota, *Politici*, in id., (a cura di), *Formare alle professioni. Diplomatici e politici*, Milano, Franco Angeli, 2009.
- C. Arvidsson, L.E. Blomqvist (ed. by), *Symbols of Power. The Esthetics of Political Legitimation in the Soviet Union and Eastern Europe*, Stockholm, Almqvist & Wiksell International, 1987.
- J. Assmann, *La memoria culturale. Scrittura, ricordo e identità politica nelle grandi civiltà antiche*, Torino, Einaudi, 1997.
- C. Aymonino, G. Campos, N. Di Cagno, M. Lanza, G. Malatesta, P. Moroni, *Scuola-convitto sui Colli Albani*, in «Casabella continuità», 205, aprile-maggio 1955 (pagine non numerate).
- F. Balestracci, *Il Pci, il divorzio e il mutamento dei valori nell'Italia degli anni Sessanta e Settanta*, in «Studi Storici», n. 4, 2013, pp. 989-1022.
- L. Baldissara, *Orientamenti amministrativi e culture politiche dei consiglieri comunali di Bologna (1946-51)*, in A. Mastropaolo (a cura di), *Le élites politiche locali e la fondazione della Repubblica*, Milano, Franco Angeli, 1991.
- Id., *Tecnica e politica nell'amministrazione. Saggio sulle culture amministrative e di governo municipale fra anni Trenta e Cinquanta*, Bologna, Il Mulino, 1998.
- Id., *Tra governo e opposizione. Il ruolo del Pci nella costruzione della democrazia in Italia*, in R. Gualtieri (a cura di), *Il Pci nell'Italia repubblicana. 1943-1991*, Roma, Carocci, 2001.
- L. Bantigny, *L'héritage en partage*, in L. Bantigny, A. Baubérot (a cura di), *Hériter en politique. Filiations, transmissions et générations politiques (Allemagne, France et Italie, XIX<sup>e</sup>-XXI<sup>e</sup> siècle)*, Paris, Presses Universitaires de France, 2011.
- F. Barbagallo, *Socialismo e democrazia: la polemica tra Giolitti e Longo nel 1956*, in G. Vacca (a cura di), *Luigi Longo. La politica e l'azione*, Roma, Editori Riuniti, 1992.
- Id., *Enrico Berlinguer*, Roma, Carocci, 2006.
- M. Barbagli, P. Corbetta, *Partito e movimento. Aspetti e rinnovamento del Pci*, in «Inchiesta», n. 8, 1978, pp. 3-46.
- id., *Base sociale del Pci e movimenti collettivi*, in A. Martinelli, G. Pasquino (a cura di), *La politica nell'Italia che cambia*, Milano, Feltrinelli, 1978.
- F. Barbano (a cura di), *Le 150 ore dell'emarginazione. Operai e giovani degli anni '70*, Milano, Franco Angeli, 1982.
- C. Barthélemy, *Stalin eau miroir de l'affiche soviétique. 1928-1953*, in *Communisme: images et pouvoir*, «Communisme. Revue d'études pluridisciplinaires», n. 90, 2007, pp. 9-30.

- R. Barthes, *Elementi di semiologia*, Torino, Einaudi, 1966.
- C. Basile, A. Leni, *Amadeo Bordiga politico. Dalle lotte proletarie del primo dopoguerra alla fine degli anni sessanta*, Paderno Dugnano, Colibrì, 2014.
- E. Becchi, M. Ferrari, *Professioni, professionisti, professionalizzare: storie di formazione*, in E. Becchi, M. Ferrari (a cura di), *Formare alle professioni. Sacerdoti, principi, educatori*, Milano, Franco Angeli, 2009.
- S. Bellassai, *La morale comunista. Pubblico e privato nella rappresentazione del Pci (1947-1956)*, Roma, Carocci, 2000.
- Id., *Futura umanità. Note sulla pedagogia comunista negli anni del dopoguerra*, in «Annali di storia dell'educazione», n. 9, 2002, pp. 97-103.
- Id. *La grammatica della rivoluzione. Note sulle scuole del Pci negli anni Quaranta e Cinquanta*, «Annali dell'Istituto Gramsci Emilia-Romagna», 2002-2003, pp. 117-148.
- S. Belligni, *Gli amministratori comunisti: un profilo provvisorio e alcune ipotesi*, in M. Ilardi, A. Accornero (a cura di), *Il Partito comunista italiano. Struttura e storia dell'organizzazione*, M. Ilardi, A. Accornero (a cura di), *Il partito comunista italiano. Struttura e storia dell'organizzazione 1921/1979*, Milano, Feltrinelli, 1982.
- P. Bellucci, M. Maraffi, P. Segatti, *Pci, Pds, Ds. La trasformazione dell'identità politica della sinistra di governo*, Roma, Donzelli, 2000.
- F. Benigno, *Parole nel tempo. Un lessico per pensare la storia*, Roma, Viella, 2013.
- R. Benoit, *Le lexique communiste (1932-1946). Description d'une évolution*, in «Mots», n. 3, 1981, pp. 65-78.
- G. Berlinguer, G. Bini, A. Faggioli (a cura di),  *Sesso e società*, Roma, Editori Riuniti, 1976.
- M. Bertolotti, *Carnevale di massa 1950*, Torino, Einaudi, 1991.
- D. Bertoni Jovine, *La pedagogia di Makarenko*, in «Belfagor», f. 4, 1955, pp. 405-447.
- D. Betti, *Il partito editore. Libri e lettori nella politica culturale del Pci 1945-1953*, in «Italia Contemporanea», n. 175, 1989, pp. 53-74.
- G. Bini (a cura di), *Didattica delle 150 ore*, Roma, Editori Riuniti, 1976.
- D.L.M. Blackmer, S. Tarrow (a cura di), *Il comunismo in Italia e Francia*, Milano, Etas, 1976.
- M. Bloch (ed. by), *Political Language and Oratory in Traditional Society*, London, New York, San Francisco, Academic Press, 1975.
- A. Blum, *Famiglie socialiste?* in M. Barbagli, D.I. Kertzer (a cura di), *Storia della famiglia in Europa. Il Novecento*, Roma-Bari, Laterza, 2005.
- M. Boarelli, *La fabbrica del passato. Autobiografie di militanti comunisti (1945-1956)*, Milano, Feltrinelli, 2007.
- G. Bocca, *Palmiro Togliatti*, Roma-Bari, Laterza, 1973.
- T. Bonavoglia, *Gavetta rossa*, stampato in proprio.

- G. Bonazzi, *Problemi politici e condizione umana dei funzionari del Pci. Una indagine sulla federazione comunista di Torino*, in «Tempi moderni», a. VIII, n. 22, luglio-settembre 1965, pp. 43-77.
- G. Bono, *La lista del gallo. Autobiografia di un proletario siciliano (1914/1980)*, Milano, Nuove edizioni internazionali, 1994.
- M. Boriani (a cura di), *Educazione degli adulti. Dalle 150 ore ai Centri Territoriali Permanenti*, Roma, Armando, 1999.
- E. Borruso, *Giorgio Amendola e il rinnovamento della cultura economica del Pci*, in G. Cerveti (a cura di), *Giorgio Amendola. La politica economica e il capitalismo italiano*, Milano, Guerini e Associati, 2007.
- J. Bowen, *Anton S. Makarenko e lo sperimentalismo sovietico*, Firenze, La Nuova Italia, 1973.
- W. Brus, *Sistema politico e proprietà sociale nel socialismo*, Roma, Editori Riuniti, 1974.
- R. Caccavale, *Comunisti italiani in Unione Sovietica. Proscritti da Mussolini soppressi da Stalin*, Milano, Mursia, 1995.
- M. Caciagli, *Terremoti elettorali e transazioni fra i partiti*, in F. Malgeri, L. Paggi (a cura di), *L'Italia repubblicana nella crisi degli anni Settanta*, vol. III, *Partiti e organizzazioni di massa*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2003.
- A. Cadioli (a cura di), *Dialogo con Pasolini. Scritti 1957-1984*, Roma, L'Unità, 1985.
- C. Callegari, *Dal quaderno al contesto storico-politico. Esempi di lettura possibile*, in J. Meda, D. Montino, R. Sani (ed. by), *School Exercise Books. A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19<sup>th</sup> and 20<sup>th</sup> Centuries*, vol. I, Firenze, Polistampa 2010.
- F. Cammarano, M. S. Piretti, *I professionisti in Parlamento (1861-1958)*, in M. Malatesta (a cura di), *Storia d'Italia, Annali*, vol. 10, *I professionisti*, Torino, Einaudi, 1996.
- M. Casalini, *Il dilemma delle comuniste. Politiche di genere della sinistra nel secondo Dopoguerra*, in N. M. Filippini, A. Scattigno (a cura di), *Una democrazia incompiuta. Donne e politica in Italia dall'Ottocento ai nostri giorni*, Milano, Franco Angeli, 2007.
- Id., *Famiglie comuniste. Ideologie e vita quotidiana nell'Italia degli anni Cinquanta*, Bologna, il Mulino, 2010.
- A. Casellato, *Giuseppe Gaddi. Storia di un rivoluzionario disciplinato*, Sommacampagna, Cierre, 2004.
- Id., *Mnemosyne presso i nostri comunisti*, «Belfagor», n. 372, 2007, pp. 674-684.
- G. Campos Venuti, *Un bolognese con accento trasteverino. Autobiografia di un urbanista*, Bologna, Pendragon, 2011.
- P. Capuzzo, *Gli spazi della nuova generazione*, in «Annali / Fondazione Istituto Gramsci», *Genere, generazione e consumi. L'Italia degli anni Sessanta*, a cura di P. Capuzzo, Annale XII, 2003.
- F. Cassata, *Le due scienze. Il «caso Lysenko» in Italia*, Torino, Bollati Boringhieri, 2008.
- V. Castronovo, *L'Italia del miracolo economico*, Roma-Bari, Laterza, 2010.
- P. Causarano, «La scuola di noi operai». *Formazione, libertà e lavoro nell'esperienza delle 150 ore*, in «Rivista di Storia dell'Educazione», n. 1, 2016, pp. 141-158.

- A. Cavalli, *Rapporto tra le generazioni: conflitto autonomia, dipendenza*, in M. Dogliani, S. Scamuzzi (a cura di), *L'Italia dopo il 1961. La grande trasformazione*, Bologna, il Mulino, 2015.
- O. Cavaterra, *Lo sport in Italia*, Roma, La stampa moderna, 1954.
- M. Cesarini Sforza, *L'uomo politico*, Firenze, Vallecchi, 1963.
- F. Chiarotto, *Operazione Gramsci. Alla conquista degli intellettuali nell'Italia del dopoguerra*, Milano, Bruno Mondadori, 2011.
- A. Cipriani (a cura di), *Riflessioni su gli anni '70 nelle lezioni di Amendola alle Frattocchie*, Roma, Salemi, 1983.
- Y. Cohen, *La co-construction de la personne et de la bureaucratie: aspects de la subjectivité de Staline et des cadres soviétiques (années 30)*, in B. Studer, H. Haumann (dir.), *Stalinistische Subjekte / Stalinist Subjects / Sujets stalinien. Individuum und System in der Sowjetunion und der Komintern, 1929–1953*, Zurich, Chronos Verlag, 2006.
- S. Colarizi, *Storia dei partiti nell'Italia repubblicana*, Roma-Bari, Laterza, 1994.
- Id., *I partiti politici di fronte al cambiamento del costume*, in A. Cardini (a cura di), *Il miracolo economico italiano (1958-1963)*, Bologna, il Mulino, 2006.
- A. Colombi, *Vita di militante. Dalla prima guerra mondiale alla caduta del fascismo*, Roma, Editori Riuniti, 1975.
- Comitato centrale del Pc(b) dell'Urss, *Storia del Partito comunista (bolcevico) dell'Urss. Breve corso*, redatto dalla commissione incaricata dal Comitato centrale del Pc(b) dell'Urss, Mosca, Edizioni in lingue estere, 1939.
- Commissione elettorale centrale, *Breve corso per le elezioni amministrative: per organizzatori e propagandisti della campagna elettorale*, Roma, 1950.
- G. Contini, *Operaismo e innovazione. Militanza politica e alfabetizzazione imperfetta*, in «Problemi del socialismo», n. 2-3, 1988, pp. 206-222.
- D. Corneli, *Il redivivo tiburtino*, Milano, La Pietra, 1977.
- L. Cortesi (a cura di), *Amadeo Bordiga nella storia del comunismo*, Napoli, Esi, 1999.
- Id., *Le origini del Pci. Studi e interventi sulla storia del comunismo in Italia*, Milano, Franco Angeli, 1999.
- M. Costa, *Psicologia ambientale e architettonica. Come l'ambiente e l'architettura influenzano la mente e il comportamento*, Milano, Franco Angeli, 2009.
- G. Crainz, *Storia del miracolo italiano. Culture, identità, trasformazioni fra anni cinquanta e sessanta*, Venezia, Donzelli, 1996.
- Id., *Il paese mancato. Dal miracolo economico agli anni ottanta*, Donzelli, Roma, 2003.
- Id., *Il paese reale. Dall'assassinio di Moro all'Italia di oggi*, Roma, Donzelli, 2012.
- P. Craveri, *La Repubblica dal 1958 al 1992*, Torino, Utet, 1995.
- A. Criscenti Grassi, *Educare alla democrazia. Pedagogia e politica in Lucio Lombardo Radice e Dina Bertoni Jovine*, Catania, Bonanno, 2005.

- S. Cruciani, *L'immagine di Palmiro Togliatti nel comunismo italiano*, in «Memoria e ricerca», n. 34, 2010, pp. 129-152.
- M. D'Antonio, *Percorsi di libertà. Esperienze di uno scugnizzo napoletano divenuto professore*, Napoli, Guida, 2006.
- A. De Angelis, *I comunisti e il partito. Dal "partito nuovo" alla svolta dell'89*, Roma, Carocci, 2002.
- A. De Clementi, *Amadeo Bordiga*, Torino, Einaudi, 1971.
- F. De Felice, *Serrati, Bordiga, Gramsci e il problema della rivoluzione in Italia, 1919-1920*, Bari, De Donato, 1971.
- F. De Giorgi, *La formazione del cattolico "militante" (1922-1958)*, in A. Arisi Rota (a cura di), *Formare alle professioni. Diplomatici e politici*, Milano, Franco Angeli, 2009.
- Id., *Ideali educativi e cattolicesimo militante in p. Gemelli*, in «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», n. 19, 2012, pp. 107-116.
- M. Degl'Innocenti, *L'avvento della Regione, 1970-1975. Problemi e materiali*, Manduria, Lacaita, 2004.
- Id., *Il mito di Stalin. Comunisti e socialisti nell'Italia del dopoguerra*, Manduria, Lacaita, 2005.
- N. De Ianni, *Una scuola di vita. Funzionari comunisti tra partito e società, con intervista a Clemente Maglietta*, Napoli, Tullio Pironti, 1984.
- G. De Luna, *Partiti e società negli anni della ricostruzione*, in F. Barbagallo (a cura di), *Storia dell'Italia repubblicana*, vol. I, *La costruzione della democrazia. Dalla caduta del fascismo agli anni cinquanta*, Torino, Einaudi, 1994.
- T. De Mauro, *Per lo studio dell'italiano popolare unitario*, in A. Rossi, *Lettere da una tarantata*, a cura di P. Apolito, Lecce, Argo, 2000.
- D. Demetrio, *Alfabetizzazione degli adulti e classe operaia. Analisi e strumenti per una didattica dell'alfabeto*, Milano, Franco Angeli, 1976.
- D. Demetrio, F. Moroni, *Alfabetizzazione degli adulti. Teoria, programmazione, metodi*, Roma, Editrice Sindacale Italiana, 1980.
- D. Desanti, *Comment le marxisme a pénétré dans le langage*, in «Communication ed langages», n. 2, 1969, pp. 15-21.
- G. Devoto (a cura di), *Alessandro Natta. Atti della giornata di studio su Alessandro Natta. 18 febbraio 2002*, Genova, San Marco dei Giustiniani, 2002.
- M. Dondi, *L'esercizio del comunismo: le scuole di partito del Partito Comunista Italiano (1944-1954)*, in «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 2001, pp. 57-100.
- E. D'Onofrio, *Una famiglia di comunisti: commento a "I giorni della nostra vita" di Marina Sereni*, Roma, Edizioni Gioventù Nuova, 1955.
- F. Dostoevskij, *I demoni*, Roma, Newton Compton, 2011.
- E. Dundovich, *Tra esilio e castigo. Il Komintern, il Pci e la repressione degli antifascisti italiani in Urss (1936-1938)*, Roma, Carocci, 1998.

- E. Dundovich, F. Gori, E. Guercetti (a cura di), *Gulag. Storia e memoria*, Milano, Feltrinelli, 2004.
- G. Durbiano, *I nuovi maestri. Architetti tra politica e cultura nel dopoguerra*, Venezia, Marsilio, 2000.
- J. Eaton, *Economia politica*, Torino, Einaudi, 1950.
- Id., *Economia politica. Introduzione alla teoria economica marxista*, Torino, Einaudi, 1971.
- U. Eco, *Il linguaggio politico*, in G. L. Beccaria (a cura di), *I linguaggi settoriali in Italia*, Milano, Bompiani, 1973.
- R.C. Elwood, *Lenin and the Social Democratic Schools for Underground Party Workers, 1909-11*, in «Political Science Quarterly», vol. 81, n. 3, September 1966, pp. 370-391.
- N. Fairclough, *Language and Power*, New York, Longman, 1989.
- L. Falciola, *Il movimento del 1977 in Italia*, Roma, Carocci, 2015.
- G. Fanti, G.C. Ferri, *Cronache dall'Emilia rossa. L'impossibile riformismo del Pci*, Bologna, Pendragon, 2001.
- L. Faenza, *Partito e apparato*, Bologna, Edizioni Alfa, 1965.
- S. Fedele, *Primavera socialista. Il laboratorio "Mondoperaio". 1976-1980*, Milano, Franco Angeli, 2012.
- A. Felici, *Nuove questioni linguistiche di Pier Paolo Pasolini: tempo della tecnica e tecnocrazia del linguaggio*, in C. Buffagni, B. Garzelli, A. Villarini (a cura di), *Idee di tempo. Studi tra lingua, letteratura e didattica*, Perugia, Guerra, 2011.
- S. Ferente, *Storici ed emozioni*, in «Storica», 2009, n. 43/45, pp. 381-392.
- M. Ferrari, M. Morandi (a cura di), *Documenti della scuola tra passato e presente: problemi ed esperienze di ricerca per un'analisi tipologica delle fonti*, Assano San Paolo, Junior, 2007.
- C. Ferrario, *Le origini del Partito comunista nel Pavese. 1921-1926*, Roma, Editori Riuniti, 1969.
- Id., *Il partito nel periodo della organizzazione del regime fascista*, Roma, a cura della Sezione centrale Scuole di partito del Pci, 1971.
- Id., *Un comunista degli anni '50*, Milano, Teti, 1978.
- Id., *Il tempo remoto delle certezze*, Varzi, Guardamagna, 2013.
- L. Festa, *La provvidenza rossa*, Palermo, Sellerio, 2016.
- I. Filatova, *Indoctrination or Scholarship? Education of Africans at the Communist University of the Toilers of the East in the Soviet Union, 1923-1937*, in «Paedagogica Historica», vol. 35, n. 1, 1999, pp. 41-66.
- U. Finetti, *Botteghe Oscure. Il Pci di Berlinguer e Napolitano*, Milano, Ares, 2016.
- M. Flores (a cura di), *Il Quaderno dell'Attivista. Ideologia, organizzazione e propaganda del Pci degli anni Cinquanta*, Milano, Mazzotta, 1976.
- M. Flores, N. Gallerano, *Sul Pci. Un'interpretazione storica*, Bologna, il Mulino, 1992.
- G. Flori, *Le conseguenze del Piano Schuman sulla grande industria umbra*, Roma, La stampa moderna, 1954.

- F.C. Floris, *La pedagogia familiare nell'opera di Anton Semenovič Makarenko*, Roma, Aracne, 2005.
- L. Fontana (a cura di), *Il restauro della "Palazzina Pucci". Un nuovo centro servizi per la città*, Firenze, Alinea, 2010.
- F. Forte, *Ezio Vanoni, economista pubblico*, a cura di S. Beretta, L. Bernardi, Soveria Mannelli, Rubbettino, Treviglio, Faccio, 2009.
- M.D. Fox, *Revolution of the Mind. Higher Learning among the Bolsheviks, 1918-1929*, Ithaca, Cornell University Press, 1997.
- F. Frassati (a cura di), *Il contributo dell'Università di Pisa e della Scuola normale superiore alla lotta antifascista ed alla guerra di Liberazione. Atti del convegno 24-25 aprile 1985*, Pisa, Giardini, 1989.
- A. Frontini, *Funzione e influenza della stampa femminile borghese*, Roma, La stampa moderna, 1954.
- P. Gaiotti de Biase, *Donne e politica nella Repubblica, dal Dopoguerra agli anni '60*, in N. M. Filippini, A. Scattigno (a cura di), *Una democrazia incompiuta. Donne e politica in Italia dall'Ottocento ai nostri giorni*, Milano, Franco Angeli, 2007.
- M. Galfré, *La lotta armata. Forme, tempi, geografie*, in S. Neri Serneri (a cura di), *Verso la lotta armata. La politica della violenza nella sinistra radicale negli anni Settanta*, Bologna, Il Mulino, 2012.
- Id., *La guerra è finita. L'Italia e l'uscita dal terrorismo, 1980-1987*, Roma-Bari, Laterza, 2014.
- G. Galli, *Storia del Pci*, Milano, Bompiani, 1976.
- Id., *Storia del Pci. Livorno 1921, Rimini 1991*, Milano, Kaos, 1993.
- N. Gallico Spano, *Mabrùk. Ricordi di un'inguaribile ottimista*, Cagliari, AM&D, 2005.
- M. Gavioli, *Comunisti al confino: la formazione culturale e politica*, in «Annali Istituto Gramsci Emilia Romagna», n. 6-7, 2002-2003, pp. 61-115.
- G. Genovesi, *Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi*, Roma-Bari, Laterza, 1999.
- M. Gervasoni, *Storia d'Italia negli anni Ottanta. Quando eravamo moderni*, Venezia, Marsilio, 2010.
- Id., *L'immagine della società italiana nel ceto politico: Pci e Psi alla fine della prima repubblica*, in S. Colarizi, A. Giovagnoli, P. Pombeni (a cura di), *L'Italia contemporanea dagli anni Ottanta a oggi*, vol. III, *Istituzioni e politica*, Roma, Carocci, 2014.
- C. Ghini, *Gli iscritti al partito e alla Fgci*, in M. Ilardi, A. Accornero (a cura di), *Il partito comunista italiano. Struttura e storia dell'organizzazione 1921/1979*, Milano, Feltrinelli, 1982.
- L. Giacometti, *I comunisti goriziani per l'unità delle masse popolari italo-slovene sul fronte della democrazia e della pace*, Roma, La stampa moderna, 1954.
- M. Giarda, G. Maggia, *Il governo dell'Ossola*, Novara, Istituto storico della Resistenza in provincia di Novara e in Valsesia, 1974.
- A. Gibelli, *Pratica della scrittura e mutamento sociale. Orientamenti e ipotesi*, «Materiali di lavoro», n. 1-2, 1987 pp. 7-20.



- P. Ginsborg, *Storia d'Italia dal dopoguerra a oggi*, Torino, Einaudi, 2006.
- S. Girolami, G. Rivolta, *Le ragazze del '58. L'amicizia di una vita nata sui banchi del Partito*, Pavona di Albano Laziale, Iacobelli, 2011.
- S. Giubilato, *Il Cinema e la realtà*, Roma, La stampa moderna, 1954.
- G. Gozzini, *Il Pci nel sistema politico della Repubblica*, in R. Gualtieri (a cura di), *Il Pci nell'Italia repubblicana. 1943-1991*, Roma, Carocci, 2001.
- G. Gozzini, R. Martinelli, *Storia del Partito comunista italiano*, vol. VII, *Dall'attentato a Togliatti all'VIII Congresso*, Torino, Einaudi, 1998.
- A. Gramsci, *Il materialismo storico e la filosofia di Benedetto Croce*, Torino, Einaudi, 1948.
- Id., *Il Risorgimento*, Torino, Einaudi, 1949.
- Id., *Americanismo e fordismo*, Milano, Universale economica, 1949.
- Id., *La formazione dell'uomo. Scritti di pedagogia*, a cura di G. Urbani, Roma, Editori Riuniti, 1969.
- Id., *La costruzione del Partito comunista 1923-1926*, Torino, Einaudi, 1971.
- Id., *L'alternativa pedagogica*, Firenze, La Nuova Italia, 1972.
- Id., *Il rivoluzionario qualificato. Scritti 1916-1925*, a cura di C. Morgia, Roma, Delotti, 1988.
- B. Groppo, *Les récits autobiographiques de communistes italiens publiés après 1945*, in C. Pennetier, B. Pudal (dir.) *Autobiographies, autocritiques, aveux dans le monde communiste*, Paris, Belin, 2002.
- L. Gruppi, *Socialismo e democrazia*, Milano, Edizioni del Calendario, 1969.
- Id., *Il pensiero di Lenin*, Roma, Editori Riuniti, 1970.
- Id., *Il concetto di egemonia in Gramsci*, Roma, Editori Riuniti, 1972.
- Id., *Togliatti e la via italiana al socialismo*, Roma, Editori Riuniti, 1974.
- Id., *Storicità e marxismo*, Roma, Editori Riuniti, 1976.
- Id., *La dialettica materialistica della storia*, Roma, Editori Riuniti, 1978.
- Id., *La teoria del partito rivoluzionario*, Roma, Editori Riuniti, 1980.
- Id., *Testimonianze di un postero*, stampato in proprio.
- R. Gualtieri, *L'ultimo decennio del Pci*, in P. Borioni (a cura di), *Revisionismo socialista e rinnovamento liberale. Il riformismo nell'Europa degli anni Ottanta*, Roma, Carocci, 2001.
- R. Gualtieri, *L'Italia dal 1943 al 1992. Dc e Pci nella storia della Repubblica*, Roma, Carocci, 2006.
- S. Gundle, *I comunisti italiani tra Hollywood e Mosca. La sfida della cultura di massa (1943-1991)*, Giunti, Firenze, 1995.

- R. Guttuso, G. Spadolini, G.C. Abba, *La battaglia di Ponte dell'Ammiraglio: genesi di un dipinto. La storia diventa arte*, Roma, Edicigno, 1984.
- P. Guelfi, *La letteratura grigia di fonte amministrativa*, in «Le carte e la Storia», n. 2, 2005, pp. 81-96.
- A. Guiso, *Dalla politica alla società civile. L'ultimo Pci nella crisi della sua cultura politica*, in G. Acquaviva, M. Gervasoni (a cura di), *Socialisti e comunisti negli anni di Craxi*, Venezia, Marsilio, 2011.
- I. Halfin, *Terror in My Soul. Communist Autobiographies on Trial*, Cambridge, Harvard University Press, 2003.
- J. Hellbeck, *Working, Struggling, Becoming: Stalin Era Autobiographical Texts*, in «The Russian Review», n. 3, 2001, pp. 340-359.
- S. Hellman, *Generational Differences in the Bureaucratic Elite of Italian Communist Party Provincial Federations*, in «Canadian Journal of Political Science», n. 1, marzo 1975, pp. 82-106.
- Id., *Italian Communism in Transition. The Rise and Fall of the Historic Compromise in Turin, 1975-1980*, Oxford, Oxford University Press, 1988.
- A. Höbel, *Il Pci di Longo e il '68 studentesco*, in «Studi Storici», XLV, n. 2, 2004, pp. 419-459.
- Id., *Pci, centro-sinistra, programmazione democratica. Come incidere nella realtà stando all'opposizione*, in A. Höbel, M. Albeltaro (a cura di), *Novant'anni dopo Livorno. Il Pci nella storia d'Italia*, Roma, Editori Riuniti, 2014.
- Id., *Il Pci di Luigi Longo (1964-1969)*, Napoli, Esi, 2010.
- E.J. Hobsbawm (a cura di), *Storia del marxismo*, vol. III, *Il marxismo nell'età della Terza Internazionale*, tomo I, *dalla rivoluzione d'Ottobre alla crisi del '29*, Torino, Einaudi, 1980.
- H. Hodgkinson, *The Language of Communism*, New York, The Mac Millan Company, 1954.
- R.N.C. Hunt, *A guide to Communist Jargon*, London, Geoffrey Bles, 1957.
- A. Iandolo, *Unforgettable 1956? The Pci and the Crisis of Communism in Italy*, in «Contemporary European History», 23, n. 2, 2014, p. 259-281.
- P. Ignazi, *Il potere dei partiti. La politica in Italia dagli anni Sessanta a oggi*, Roma-Bari, Laterza, 2002.
- M. Ilardi, *Sistema di potere e ideologia nel Pci: le conferenze nazionali d'organizzazione*, in M. Ilardi, A. Accornero (a cura di), *Il partito comunista italiano. Struttura e storia dell'organizzazione 1921/1979*, Milano, Feltrinelli, 1982.
- M. Isnenghi, a cura di, *I luoghi della memoria*, Roma-Bari, Laterza, 3 voll., 1996-1997.
- Istituto di studi comunisti, *Programma dei corsi di studio e dei seminari. Anno accademico 1955*, Roma, a cura del Pci, 1955.
- D.I. Kertzer, *Politics and Symbols. The Italian Communist Party and the Fall of Communism*, New Haven – London, Yale University, 1996.
- A. Kriegel, *Les Communistes français. Essai d'ethnographie politique*, Paris, Le Seuil, 1968.
- S. Lanaro, *Storia dell'Italia repubblicana. L'economia, la politica, la cultura, la società dal dopoguerra agli anni '90*, Venezia, Marsilio, 1992.

- F. Lanchester, *La dirigenza di partito: il caso del Pci*, in «Il Politico», n. 4, dicembre 1976, pp. 690-718.
- R. Landi, *Per una più larga e permanente unità di lotta coi lavoratori repubblicani nella provincia di Forlì*, Roma, La stampa moderna, 1954.
- M.C. Lavabre, *Le fil rouge. Sociologie de la mémoire communiste*, Paris, Presses de la FNSP, 1994.
- Id., *De la notion de mémoire à la production des mémoires collectives*, in D. Cefaï (dir.), *Cultures politiques*, Paris, PUF, 2001.
- P. Lavatelli, *Ci chiamavano comunisti*, Milano, Edizioni Biografiche, 2010.
- M. Lazar, *Le communisme une passion française*, Paris, Perrin, 2002.
- B. Lazitch, *Les écoles de cadres du Komintern. Contribution à leur histoire*, in J. Freymond (dir.), *Contributions à l'histoire du Komintern*, Genève, Droz, 1965.
- B. Lazitch, *La formation des cadres dirigeants communistes*, in «Pouvoirs», n. 21, 1982, pp. 39-48.
- C.P. Lee, *Training the Party. Party Adaptation and Elite Training in Reform-era China*, Cambridge, Cambridge University Press, 2015.
- V.I. Lenin, *Opere complete*, vol. XXXIII, agosto 1921 – marzo 1923, Roma, Editori Riuniti, 1967.
- V.I. Lenin, *Che fare? Problemi scottanti del nostro movimento*, a cura di V. Strada, Torino, Einaudi, 1979.
- A. Lepre, *Storia della prima Repubblica. L'Italia dal 1942 al 1992*, Bologna, il Mulino, 1993.
- G. Liguori, *Il marxismo italiano tra teoria e politica. "Critica Marxista" 1963-1991*, in «Critica Marxista», n. 1, 2006, pp. 27-36.
- L.T. Lih, *Lenin rediscovered. What Is to Be Done? In Context*, Chicago, Haymarket Books, 2008.
- Id., *Lenin and bolshevism*, in S.A. Smith (ed. by), *The Oxford Handbook of the History of Communism*, Oxford, Oxford University Press, 2014.
- F. Lilge, *Lenin and the Politics of Education*, in «Slavic Review», vol. 27, n. 2, June 1968, pp. 230-257.
- F. Livolsi, *Amadeo Bordiga. Il pensiero e l'azione politica, 1912-1970*, Roma, Editori Riuniti, 1976.
- L. Lombardo Radice, *Anton Semionovic Makarenko*, in Associazione Italia-Urss (a cura di), *Scuola e pedagogia nell'Urss. Atti del convegno di studi sulla scuola e la pedagogia sovietica. Siena 8-9 dicembre 1951*, s.n., s.l., s.d.
- V. Lomellini, *L'appuntamento mancato. La sinistra italiana e il dissenso nei regimi comunisti (1968-1989)*, Firenze, Le Monnier, 2010.
- Id., *Bisbigliando al "nemico"? Il Pci alla svolta del 1973, tra nuove strategie verso Washington e tradizionale anti-americanismo*, in «Ricerche di storia politica», n. 1, 2013, pp. 25-44.
- L. Longo, *Un'alternativa per uscire dalla crisi. Rapporto al XII congresso del Partito comunista italiano*, Roma, Editori Riuniti, 1969.
- A. Lotto (a cura di), *Una famiglia di antifascisti: i Banchieri*, Belluno, Isbrec, Cluep, 2006.

- A. Lovecchio, *Professione rivoluzionario. Per una biografia di Ruggero Grieco (1893-1926)*, Bari, Edizioni dal Sud, 2013.
- S. Lunadei, L. Motti, *A scuola di politica: luoghi e modi della formazione delle donne della Dc e del Pci*, in «Genesis», V, n. 2, 2006, pp. 137-164.
- F. Lussana, A. Vittoria (a cura di), *Il "lavoro culturale". Franco Ferri direttore della Biblioteca Feltrinelli e dell'Istituto Gramsci*, Roma, Carocci, 2000.
- F. Lussana, *A scuola di comunismo. Emigrati italiani nelle scuole del Comintern*, in «Studi storici», n. 4, ottobre-dicembre 2005, pp. 967-1031.
- Id., *In Russia prima del Gulag. Emigrati italiani a scuola di comunismo*, Roma, Carocci, 2007.
- M. Mafai, *Botteghe Oscure, addio: com'eravamo comunisti*, Milano, Mondadori, 1996.
- M. Malatesta, *Professioni e professionisti*, in id., (a cura di), *Storia d'Italia, Annali*, vol. 10, *I professionisti*, Torino, Einaudi, 1996.
- M. Maggiorani, *L'Europa degli altri. Comunisti italiani e integrazione europea. 1957-1969*, Roma, Carocci, 1998.
- M. Maggiorani, P. Ferrari (a cura di) *L'Europa da Togliatti a Berlinguer. Testimonianze e documenti, 1945-1984*, Bologna, il Mulino, 2005.
- N. Magna, *Eletti e amministratori*, in A. Accornero, R. Mannheimer, C. Sebastiani (a cura di), *L'identità comunista: i militanti, la struttura, la cultura del Pci*, Roma, Editori Riuniti, 1983.
- A.S. Makarenko, *Poema pedagogico*, introduzione di L. Lombardo Radice, Roma, Editori Riuniti, 1973.
- Id., *La pedagogia del collettivo. Antologia del Poema pedagogico e Bandiere sulle torri*, a cura di A. Russo, Torino, Paravia, 1976.
- G. Mammarella, *L'Italia contemporanea (1943-2007)*, Bologna, il Mulino, 2008.
- M.A. Manacorda, *Il principio educativo in Gramsci. Americanismo e conformismo*, nuova edizione a cura di D. Santarone, Roma, Armando, 2015.
- L. Mangoni, *Pensare i libri. La casa editrice Einaudi dagli anni Trenta agli anni Sessanta*, Torino, Bollati Boringhieri, 1999.
- K. Mannheim, *Essays on the Sociology of Knowledge*, London, Routledge and Kegan Paul Ltd, 1952.
- R. Mannheimer, C. Sebastiani, *Concezioni del partito nei quadri Pci: ideale, progetto e strumento*, in M. Hardi, A. Accornero (a cura di), *Il Partito comunista italiano. Struttura e storia dell'organizzazione. 1921/1979*, Milano, Feltrinelli, 1982.
- A. Manoukian (a cura di), *La presenza sociale del Pci e della Dc*, Bologna, il Mulino, 1968.
- F. Marek, *Sulla struttura mentale di Stalin*, in E. J. Hobsbawm (a cura di), *Storia del marxismo*, vol. III, *Il marxismo nell'età della Terza Internazionale*, tomo 2, *Dalla crisi del '29 al XX Congresso*, Torino, Einaudi, 1981.
- G.C. Marino, *Autoritratto del Pci staliniano. 1956-1953*, Roma, Editori Riuniti, 1991.

- Id., *1968-1977. Il lungo Sessantotto*, in M. De Nicolò (a cura di), *Dalla trincea alla piazza. L'irruzione dei giovani nel Novecento*, Roma, Viella, 2011.
- A. Marijnen, *Entrée en politique et professionalisation d'appareil: les écoles de cadres du parti communiste italien (1945-1950)*, in «Politix», 1996.
- Id. *Connaître le monde pour le transformer: la formation des cadres du Pci, 1945-1956*, in G. Orsina, G. Quagliariello, *La formazione della classe politica in Europa (1945-1956)*, Manduria, Lacaita, 2000.
- A. Mariuzzo, *The training and education of propagandists in the "repubblica dei partiti": internal-circulation periodicals in the Pci and the Dc (1946-58)*, in «Journal of Modern Italian Studies», 16 (I), 2011, pp. 84-106.
- R. Martinelli, *Gli statuti del Pci. 1921-1979*, in M. Ilardi, A. Accornero (a cura di), *Il Partito comunista italiano. Struttura e storia dell'organizzazione. 1921/1979*, Milano, Feltrinelli, 1982.
- Id., *Storia del Partito comunista italiano*, vol. VI, *Il "partito nuovo" dalla Liberazione al 18 aprile*, Torino, Einaudi, 1995.
- R. Martinelli, M.L. Righi (a cura di), *La politica del Partito comunista italiano nel periodo costituente. I verbali della direzione tra il V e il VI Congresso, 1946-1948*, Roma, Editori Riuniti, 1992.
- A. Mastropaolo, *Saggio sul professionismo politico*, Milano, Angeli, 1984.
- Id., (a cura di), *Le élites politiche locali e la fondazione della Repubblica*, Milano, Franco Angeli, 1991.
- J. Meda, D. Montino, R. Sani (ed. by), *School Exercise Books. A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19<sup>th</sup> and 20<sup>th</sup> Centuries*, Firenze, Polistampa, 2010.
- G. Memo (a cura di), *Cultura politica e democrazia. La formazione politica in Italia e nei partiti della sinistra europea*, Roma, Editori Riuniti riviste, 1990.
- E. Menduni, *Caro Pci*, Milano, Bompiani, 1986.
- D. Migliucci, *La politica come vita. Storia di Giuseppina Re, "deputato" al Parlamento italiano (1913-2007)*, Milano, Unicopli, 2012.
- D. Montaldi, *Militanti politici di base*, Torino, Einaudi, 1971.
- L. Montedoro (a cura di), *La città razionalista. Modelli e frammenti*, Modena, RFM Panini, 2004.
- G. Morselli, *Il comunista*, Milano, Adelphi, 1976.
- Id., *Incontro col comunista*, Milano, Adelphi, 1980.
- C. Muti (a cura di), *Egemonia e pluralismo. Il dibattito sul rapporto fra socialismo e democrazia*, Venezia, Marsilio, 1977.
- A. Naccarato, *Difendere la democrazia. Il Pci contro la lotta armata*, Roma, Carocci, 2015.
- G. Napolitano, *Intervista sul Pci*, a cura di E. J. Hobsbawm, Roma-Bari, Laterza, 1976.
- D.R. Nardelli, *Gli archivi scolastici tra ricerca e didattica*, in M.T. Segà (a cura di), *La scuola fa la storia. Gli archivi scolastici per la ricerca e la didattica*, Venezia, Nuova dimensione, 2002.

- C. Natoli, *Fascismo, democrazia, socialismo. Comunisti e socialisti fra le due guerre*, Milano, Franco Angeli, 2000.
- D. Negrello, *A pugno chiuso. Il Partito comunista padovano dal biennio rosso alla stagione dei movimenti*, Milano, Franco Angeli, 2000.
- T. Noce, *Rivoluzionaria professionale*, Milano, Bompiani, 1977.
- T. Noce, *Nella città degli uomini. Donne e pratica della politica a Livorno fra guerra e ricostruzione*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2004.
- P. Nora (a cura di), *Les lieux de Mémoire*, Paris, Gallimard, 3 voll., 1984-1992.
- G.C. Onnis, *La gioia di essere e il sacrificio da vivere. Autobiografie di comunisti savonesi 1945-1956*, in «Ventesimo Secolo», n. 7-8, gennaio-agosto 1993, pp. 101-137.
- F. Onofri, M. Spinella, *Relazioni umane*, Roma, Editori Riuniti, 1956.
- V. Orsomarso, *La didattica del collettivo e il Poema pedagogico*, in «Studi sulla formazione», n. 1, 2010, pp. 149-156.
- S. Paoli, *La costruzione di una politica europea dell'Istruzione. Il ruolo dell'Italia (1957-1976)*, in «Annali della Fondazione Ugo La Malfa», vol. XIX. 2004, pp. 187-220.
- F. Padoa Schioppa, *Scuola e classi sociali in Italia*, Bologna, il Mulino, 1974.
- R. Pagano, *Il pensiero pedagogico di Antonio Gramsci*, Milano, Monduzzi, 2013.
- G.C. Pajetta, *Il ragazzo rosso*, Milano, Mondadori, 1983.
- Pci, *Breve corso per redattori e corrispondenti dei Giornali di Fabbrica*, a cura della Sezione stampa e propaganda, s.l., s.d.
- Id., *L'Università comunista in casa. 1° corso*, Roma, La stampa moderna, s.d.
- Id., *Breve corso per le elezioni amministrative per organizzatori e propagandisti della campagna elettorale*, a cura della Commissione elettorale centrale, Roma, 1950.
- Id., *Corso pratico sugli enti locali. Per la leva dei quadri amministrativi*, Roma, 1950.
- Id., *VII Congresso nazionale del Partito comunista italiano. Relazioni sull'attività dei Gruppi parlamentari e delle Commissioni centrali. Documenti per i delegati*, Roma, 1951.
- Id., *Breve corso Marx su la lotta per l'emancipazione dei lavoratori dallo sfruttamento capitalistico*, a cura del Pci, Roma, 1951.
- Id., *Trenta anni di vita e lotte del Pci*, Roma, Rinascita, 1952.
- Id., *Breve corso Zetkin. Sulla lotta per l'emancipazione della donna*, a cura del Pci, 1953.
- Id., *Breve corso Togliatti sul Partito comunista italiano*, a cura del Pci, Roma, 1953.
- Id., *Breve corso per amministratori di sezione e di cellula*, a cura della Sezione d'Amministrazione del Pci, Roma, 1954.

- Id., *IV Conferenza Nazionale del Partito Comunista Italiano. Informazioni sull'attività del Partito e sul contributo dato dai comunisti al lavoro e alle lotte delle organizzazioni democratiche di massa*, a cura della segreteria del Pci, Roma, 1955.
- Id., *Scuola centrale femminile Pci Anita Garibaldi. Faggeto Lario*, Milano, SAME, 1955.
- Id., *La funzione dell'Istituto di studi comunisti nell'attività educativa del Pci*, Roma, La stampa moderna, 1955.
- Id., *VIII Congresso Nazionale del Pci. Documenti per i delegati. Forza e attività del Partito. Dati statistici. (Dalla IV Conferenza all'VIII Congresso)*, a cura dell'Ufficio di Segreteria, Roma, La Stampa Moderna, 1956.
- Id., *La dichiarazione programmatica e le tesi dell'VIII congresso del Pci*, Roma, Editori Riuniti, 1957.
- Id., *Formazione dei quadri e sviluppo del Partito. Atti del V Convegno nazionale della sezione centrale scuole di partito. Istituto di studi comunisti «Palmiro Togliatti» – Frattocchie (Roma) 1-2-3 dicembre 1977*, Roma, Sezione centrale scuole di partito, 1978.
- N. Peim, *Afterword. Towards a Social Ecology of the Modern School: Reflections on Histories of the Governmental Environment of Schooling*, in «Paedagogica Historica», vol. 41, n. 4-5, 2005, pp. 627-639.
- L. Pellicani, *Gramsci e la questione comunista*, Firenze, Vallecchi, 1976.
- C. Penetier, B. Pudal (dir.) *Autobiographies, autocritiques, aveux dans le monde communiste*, Paris, Belin, 2002.
- R. Petri, *Sentimenti, emozioni. Potenzialità e limiti della storia culturale*, in «Memoria e Ricerca», n. 40, maggio-agosto 2012, pp. 75-92.
- P. Petrov, L. Ryazanova-Clarke (ed. by), *The Vernaculars of Communism. Language, ideology and power in the Soviet Union and Eastern Europe*, London, New York, Routledge, 2015.
- F.N. Pieke, *The Good Communist. Elite Training and State Building in Today's China*, Cambridge, Cambridge University Press, 2009.
- A.M. Politi, L. Alessandrini, *I partigiani emiliani dalla Liberazione ai processi del dopoguerra*, in *Guerra, Resistenza e dopoguerra. Storiografia e polemiche recenti*, Bologna, Istituto storico provinciale della Resistenza, 1991.
- G. Poggi (a cura di), *L'organizzazione partitica del Pci e della Dc*, Bologna, il Mulino, 1968.
- P. Pombeni, *Introduzione alla storia dei partiti politici*, Bologna, il Mulino, 1985.
- Id., *La teoria del partito politico nell'età di Michels*, in «Annali della Fondazione Luigi Einaudi», XLVI, 2012, pp. 85-119.
- F.N. Piecke, *The Good Communist. Elite Training and State Building in Today's China*, Cambridge University Press, 2009.
- G. Plekhanov, *Della funzione della personalità nella storia*, Mosca, Edizioni in lingue estere, 1946.
- G. Poggi (a cura di), *L'organizzazione partitica del Pci e della Dc*, Bologna, il Mulino, 1968.
- S. Pons, *L'impossibile egemonia. L'Urss, il Pci e le origini della guerra fredda (1943-1948)*, Roma, Carocci, 1999.

- Id., *Il fattore internazionale nella "leadership" di Togliatti (1944-1964)*, in «Ricerche di storia politica», n. 3, 2002, pp. 403-413.
- Id., *Berlinguer e la fine del comunismo*, Torino, Einaudi, 2006.
- Id., *Il Pci, l'Urss e il «socialismo reale»*, in G. Acquaviva, M. Gervasoni (a cura di), *Socialisti e comunisti negli anni di Craxi*, Venezia, Marsilio, 2011.
- Id., *La rivoluzione globale. Storia del comunismo internazionale. 1917-1991*, Torino, Einaudi, 2012.
- N. Ponsard, S. Rousseau, *Pour une histoire des lectures militantes au  $\text{xx}^{\text{e}}$  siècle en France*, in «Siècles», n. 29, 2009, 3-11.
- A. Possieri, *Il peso della storia. Memoria, identità, rimozione dal Pci al Pds (1970-1991)*, Bologna, il Mulino, 2007.
- F. Pruneri, *La formazione dell'uomo repubblicano nel Partito Comunista Italiano (1945-1953)*, in «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 2001, pp. 101-122.
- B. Pudal, *Prendre parti. Pour une sociologie historique du Pcf*, Paris, Presses de Science Po, 1989.
- F. Quaroni, *Gastone Cappello. Autorevolezza e passione in anni difficili*, Vigevano, La Barriera, 2016.
- A.M. Quarzi (a cura di), *La scuola del partito. Esperienza formativa nel Partito comunista italiano tra gli anni '40 e gli anni '80*, Ferrara, Corbo, 2010.
- E. Ragionieri, *Palmiro Togliatti. Per una biografia politica e intellettuale*, Roma, Editori Riuniti, 1976.
- E. Rea, *Mistero napoletano. Vita e passione di una comunista negli anni della guerra fredda*, Torino, Einaudi, 1995.
- P. Redondi, *Storie del tempo*, Roma-Bari, Laterza, 2007.
- G. Ricuperati, *La scuola e il movimento degli studenti*, in V. Castronovo (a cura di), *L'Italia contemporanea. 1945-1975*, Torino, Einaudi, 1976.
- Id., *La politica scolastica*, in F. Barbagallo (a cura di), *Storia dell'Italia repubblicana*, vol. II, *La trasformazione dell'Italia: sviluppo e squilibri*, tomo 2, *Istituzioni, movimenti, culture*, Torino, Einaudi, 1995.
- M. Ridolfi, *Interessi e passioni. Storia dei partiti politici tra l'Europa e il Mediterraneo*, Milano, Bruno Mondadori, 1999.
- Id., *Feste della nazione e liturgie politiche*, in F. Lussana, G. Marramao (a cura di), *L'Italia repubblicana nella crisi degli anni Settanta*, vol. II, *Culture, nuovi soggetti, identità*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2003.
- Id., *Italia a colori. Storia delle passioni politiche dalla caduta del fascismo ad oggi*, Firenze, Le Monnier, 2015.
- M. Righetti, *Una comunità educante. Il partito comunista da Marx agli anni '50*, «Annali dell'Università di Ferrara», Sezione III, Filosofia, discussion paper n. 49, Università degli Studi di Ferrara, 1997.
- M.L. Righi (a cura di), *Quel terribile 1956. I verbali della Direzione comunista tra il XX Congresso del Pcus e l'VIII Congresso del Pci*, Roma, Editori Riuniti, 1996.
- A. Roasio, *Figlio della classe operaia*, Milano, Vangelista, 1977.



- B. Rosenwein, *Problems and Methods in the History of Emotions*, in «Passion in Context. Journal of the History and Philosophy of the Emotions», n. 1, 2010, pp. 1-32.
- A. Rossi-Doria, *Le donne sulla scena politica*, in F. Barbagallo (a cura di), *Storia dell'Italia repubblicana*, vol. I, *La costruzione della democrazia. Dalla caduta del fascismo agli anni cinquanta*, Torino, Einaudi, 1994.
- E. Rotelli (a cura di), *Tendenze di amministrazione locale nel dopoguerra*, Bologna, Il Mulino, 1981.
- G. Roverato, *La linea economica del Pci negli anni Cinquanta*, in B. Groppo, G. Riccamoni (a cura di), *La sinistra e il '56 in Italia e Francia*, Padova, Liviana, 1987.
- F. Ruggie, *L'incerta professione. Politica professionale e costituzione contemporanea*, in A. Arisi Rota (a cura di), *Formare alle professioni. Diplomatici e politici*, Milano, Franco Angeli, 2009.
- C. Salinari, *Tra politica e cultura*, Milano, Teti, 1980.
- M.L. Salvadori, *Gramsci e il problema storico della democrazia*, Torino, Einaudi 1977.
- Id., *Eurocomunismo e socialismo sovietico. Problemi attuali del Pci e del movimento operaio*, Torino, Einaudi, 1978.
- M. Salvati, *Dal miracolo economico alla moneta unica europea*, in V. Vidotto (a cura di), *Storia d'Italia*, vol. 6, *L'Italia contemporanea. Dal 1963 a oggi*, Roma-Bari, Laterza, 1999.
- V. Sarracino (a cura di), *Il poema pedagogico di Anton Semenovič Makarenko. L'educazione per una società futura*, Napoli, Liguori, 2001.
- D. Sassoon, *La concezione del partito in Togliatti*, in A. Agosti (a cura di), *Togliatti e la fondazione dello Stato democratico*, Milano, Franco Angeli, 1986.
- G. Sacchetti, *Vite di partito. Traiettorie esistenziali nel Pci togliattiano. Priamo Bigliandi (1900-1961)*, Napoli, Esi, 2016.
- Sezione centrale stampa e propaganda, *Breve corso per redattori e corrispondenti dei giornali di fabbrica*, s.l., s.d.
- Sezione d'amministrazione della Direzione del Pci, *Breve corso per amministratori di sezione e di cellula*, Roma, La stampa moderna, 1952.
- M. Scavino (a cura di), *Le radici del '68*, Milano, Baldini e Castoldi, 1998.
- S. Schiapparelli, *Ricordi di un fuoriuscito*, Milano, Edizioni del Calendario, 1971.
- D.A. Schön, *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, Milano, Franco Angeli, 2006.
- Scuola centrale di Quadri del Pci, *Problemi d'organizzazione*, s.l., s.d.
- Scuole di Partito, *Programma elementare per le scuole di Partito*, Roma, Centro diffusione e stampa del Pci, 1948.
- C. Sebastiani, *From Professional Revolutionaries to Party Functionaries. Leadership Structure and Party Models in the Italian Communist Party*, in «International Political Science Review», 1983, pp. 115-126.
- P. Secchia, *Più forti i quadri, migliore l'organizzazione. Intervento al 6° congresso del Pci*, Roma, La stampa moderna, 1948.

- Id., *L'azione svolta dal Partito comunista in Italia durante il fascismo. 1926-1932*, «Annali della Fondazione Feltrinelli», XI, Milano, Feltrinelli, 1970.
- M.T. Segal (a cura di), *La scuola fa la storia. Gli archivi scolastici per la ricerca e la didattica*, Venezia, Nuova dimensione, 2002.
- Id., (a cura di), *Eravamo fatte di stoffa buona. Donne e Resistenza in Veneto*, Portogruaro, Nuovadimensione, 2008.
- R. Segatori, *I sindaci. Storia e sociologia dell'amministrazione locale in Italia dall'Unità a oggi*, Roma, Donzelli, 2003.
- M. Sereni, *Una scuola*, Roma, l'Unità, 1945.
- Id., *I giorni della nostra vita*, Roma, Edizioni di cultura sociale, 1955.
- R. Serri, *L'organizzazione giovanile 1945/68*, in M. Iardi, A. Accornero (a cura di), *Il Partito comunista italiano. Struttura e storia dell'organizzazione. 1921/1979*, Milano, Feltrinelli, 1982.
- V. Sgarbi, *Renato Guttuso*, in L. Rossi (a cura di), *Giuseppe Garibaldi. Due secoli di interpretazioni*, Roma, Gangemi, 2010.
- Y. Siblot, *Ouvriérisme et posture scolaire au Pcf. La constitution des écoles élémentaires (1925-1936)*, in «Politix», vol. 15, n. 58, 2002, 167-188.
- A.A. Sobrero, *I padroni della lingua. Profilo sociolinguistico della lingua italiana*, Napoli, Guida, 1978.
- F. Socrate, C. Sorba, *Tra linguistica e storia: incroci metodologici e percorsi di ricerca*, interventi di J.P. Genet, M. A. Cortellazzo, J. Guilhaumou, P. Trifone, M. Margotti, R. Raus, F. Socrate, in «Contemporanea», n. 2, 2013, pp. 285-333.
- M. Spinella, *Come studiare*, Roma, La stampa moderna, 1949.
- P. Spriano, *Storia del Partito comunista italiano*, vol. II, *Gli anni della clandestinità*, Torino, Einaudi, 1969.
- Id., *I comunisti europei e Stalin*, Torino, Einaudi, 1983.
- P. Spriano, E. Ragionieri, A. Natta, G. Pajetta, G. Amendola, P. Ingrao, *Problemi di storia del Partito comunista italiano*, Roma, Editori Riuniti, 1971.
- V. Strada, *L'altra rivoluzione. Gor'kij – Lunačarskij – Bogdanov. La «Scuola di Capri» e la «Costruzione di Dio». Con scritti di J. Scherrer, G. Gloveli, I. Revjakina*, Capri, La Conchiglia, 1994.
- V. Strinati, *La sinistra italiana di fronte alle trasformazioni del capitalismo (1953-1963)*, in «Studi storici», n. 2-3, 1992, pp. 555-582.
- B. Studer, *Stalinization: Balance Sheet of a Complex Notion*, in N. LaPorte, K. Morgan, M. Worley (ed. by), *Bolshevism, Stalinism and the Comintern. Perspectives on Stalinization, 1917-53*, Basingstoke etc., Palgrave Macmillan, 2008.
- Id., *The Transnational World of the Cominternians*, Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2015.
- B. Studer, B. Unfried, I. Hermann (dir.), *Parler de soi sous Staline. La construction identitaire dans le communisme des années Trente*, Paris, Editions de la Maison des sciences de l'homme, 2002.

- P. Sylos Labini, *Saggio sulle classi sociali*, Roma-Bari, Laterza, 1974.
- Id., *Le classi sociali negli anni '80*, Roma-Bari, Laterza, 1986.
- D. Tartakowsky, *Un instrument de culture politique: Les premières écoles centrales du Parti communiste français*, in «Le Mouvement social», n. 91, *Culture et militantisme en France: de la Belle Époque au Front Populaire*, 1975, pp. 79-108.
- E. Taviani, *Il Pci nella società dei consumi*, in R. Gualtieri (a cura di), *Il Pci nell'Italia repubblicana. 1943-1991*, Roma, Carocci, 2001.
- Id., *Pci, estremismo di sinistra e terrorismo*, in G. De Rosa, G. Monina (a cura di), *L'Italia repubblicana nella crisi degli anni settanta*, vol. IV, *Sistema politico e istituzioni*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2003.
- Id., *Il terrorismo rosso, la violenza e la crisi della cultura politica del Pci*, in A. Ventrone (a cura di), *I dannati della rivoluzione. Violenza politica e storia d'Italia negli anni Sessanta e Settanta*, Macerata, Eum, 2010.
- P. Togliatti, *Il Partito comunista italiano*, Milano, Nuova Accademia, 1958.
- G. Tognon, *Il mito dell'«uomo nuovo». Ideologia educativa e prepotenza politica nell'epoca delle rivoluzioni del primo Novecento*, in «Annali di storia dell'educazione», n. 9, 2002, pp. 15-50.
- M. Tolomelli, *Giovani anni Sessanta: sulla necessità di costituirsi come generazione*, in «Annali / Fondazione Istituto Gramsci», *Genere, generazione e consumi. L'Italia degli anni Sessanta*, a cura di P. Capuzzo, Annale XII, 2003.
- A. Tonelli, *Politica e amore. Storia dell'educazione ai sentimenti nell'Italia contemporanea*, Bologna, il Mulino, 2003.
- M.L. Tornesello, *I corsi 150 ore negli anni settanta: una scuola della classe operaia?*, in «Storia e problemi contemporanei», n. 40, 2005.
- G. Trevisani, *Scuola di Partito*, in *Piccola enciclopedia del socialismo e del comunismo*, Milano, Cultura Nuova, 1951.
- G. Turi, *Casa Einaudi. Libri uomini idee oltre il fascismo*, Bologna, il Mulino, 1990.
- P. Turi, *L'ultimo segretario. Vita e carriera di Alessandro Natta*, Padova, Cedam, 1996.
- V. Turner, *Dal rito al teatro*, Bologna, il Mulino, 1986.
- G. Vacca (a cura di), *Gli intellettuali di sinistra e la crisi del 1956*, Roma, Editori Riuniti, 1978.
- Id., *Tra compromesso e solidarietà. La politica del Pci negli anni '70*, Roma, Editori Riuniti, 1987.
- A. Van Gennepe, *I riti di passaggio*, Torino, Bollati Boringhieri, 1981.
- A. Vannucchi, *Le scuole di partito nel Pci di Togliatti. Il caso toscano (1945-1953)*, in «Quaderni di Farestoria», n.2, maggio-agosto 2010, pp. 33-45.
- M. Vegetti, *La virtù politica: dote del cittadino o competenza specialistica? Una crisi educativa nella democrazia ateniese fra V e IV secolo*, in A. Arisi Rota (a cura di), *Formare alle professioni. Diplomatici e politici*, Milano, Franco Angeli, 2009.
- A. Ventrone, *La cittadinanza repubblicana. Come cattolici e comunisti hanno costruito la democrazia italiana (1943-1948)*, Bologna, il Mulino, 2008.

- C. Verdini, *Convegno nazionale sulla politica di formazione Quadri e l'attività delle scuole di partito*, Roma, Pci, 1984.
- T. Vergalli, *Storie di una staffetta partigiana*, Roma, Editori Riuniti, 2004.
- Id., *Claudio Truffi, un reggiano trapiantato per l'Italia. Un percorso di vita*, in «Ricerche Storiche», n. 101, aprile 2006, pp. 65-101.
- V. Vidotto, *La nuova società*, in G. Sabbatucci, V. Vidotto (a cura di), *Storia d'Italia*, vol. 6, *L'Italia contemporanea. Dal 1963 a oggi*, Roma-Bari, Laterza, 1999.
- A. Vittoria, *La commissione culturale del Pci dal 1948 al 1956*, in «Studi Storici», a. 31, n. 1, 1990, pp. 137-170.
- Id., *Togliatti e gli intellettuali. Storia dell'Istituto Gramsci negli anni Cinquanta e Sessanta*, Roma, Editori Riuniti, 1992.
- Id., *Storia del Pci. 1921-1991*, Roma, Carocci, 2006.
- L. Viviani, *Rosso antico. Come lottare per il comunismo senza perdere il senso dell'umorismo*, Giunti, Firenze, 1994.
- M. Waller, *The Language of Communism. A Commentary*, London, Sydney, Toronto, The Bodley Head, 1972.
- M. Warnke, *Paesaggio politico: per una storia delle trasformazioni sociali della natura*, Milano, Vita e Pensiero, 1996.
- M. Weber, *La politica come professione*, Milano, Mondadori, 2013.
- S. Wolikow, J. Vigreux, *L'École Léniniste Internationale de Moscou: une pépinière de cadres communistes*, in «Cahiers d'histoire: revue d'histoire critique», n. 79, 2000, pp. 45-56.
- A. Yassour, *Lenin and Bogdanov: Protagonists in the "Bolshevik Center"*, in «Studies in Soviet Thought», vol. 22, n. 1, February 1981, pp. 1-32.
- P. Zappaterra, *Autobiografia e tensione alla politica nelle comuniste bolognesi*, in «Storia e problemi contemporanei», n. 20, 1997, pp. 49-62.
- G. Zaretti, *La repubblica dell'Ossola*, Roma, La stampa moderna, 1954.
- G. Zazzara, *La storia a sinistra. Ricerca e impegno politico dopo il fascismo*, Roma-Bari, Laterza, 2011.

## Periodici consultati

«L'Ordine Nuovo».

«L'Unità».

«La Correspondance Internationale».

«Rinascita».

«Vie Nuove».

«Quaderno dell'Attivista».

«Scuola comunista».

«La Scuola del Partito».

«Il Martello».

«Il Mondo».

«L'Illustrazione Italiana».

«L'Espresso».

«Il Corriere della Sera»

## Archivi consultati

Fondazione Istituto Gramsci, Roma – Archivio del Partito comunista italiano (Fondo “Mosca” e Sezione scuole di partito).

Fondazione Istituto Gramsci, Roma – Archivio dell'Istituto di studi comunisti “Palmiro Togliatti” di Frattocchie.

Fondazione Istituto Gramsci, Roma – Archivio di Edoardo D'Onofrio.

Fondazione Istituto Gramsci, Roma – Archivio di Enrico Berlinguer.

Fondazione Gramsci Emilia Romagna, Bologna – Archivio del Pci, Federazione di Bologna (Archivio dell'Istituto di studi comunisti “Anselmo Marabini” di Bologna).

Fondazione Gramsci Emilia Romagna, Bologna – Archivio di Luigi Arbizzani.

Polo archivistico del comune di Reggio Emilia – Archivio dell'Istituto interregionale di studi comunisti “Mario Alicata” di Albinea.

Fondo Manoscritti dell'Università di Pavia – Fondo Mario Spinella.

Fondazione Isec, Sesto San Giovanni – Archivio del Pci, Federazione di Milano e Comitato regionale lombardo.

Istituto pavese per la storia della Resistenza e dell'età contemporanea – Archivio del Pci, Federazione di Pavia.

Istituto Storico della Resistenza e della Società Contemporanea nel Novarese e nel VCO “Piero Fornara”, Novara – Fondo Giovanni Zaretti.

Fondazione Istituto Piemontese Antonio Gramsci, Torino – Archivio del Pci, Federazione di Torino.

Istituto di storia contemporanea “Pier Amato Perretta”, Como – Archivio di Giuseppe Calzati.

Istituto di storia contemporanea “Pier Amato Perretta”, Como – Archivio del Pci, federazione di Como.

Archivio privato di Gastone Cappello (Vigevano).

Archivio Centrale dello Stato, Roma – Archivi degli organi di governo e amministrativi dello Stato,  
Archivio del Ministero dell’Interno.