



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI SASSARI
SCUOLA DI DOTTORATO IN SCIENZE DEI SISTEMI CULTURALI

I CENTRI DI CULTURA POPOLARE
DELL'U.N.L.A. (1949-1978).
IL CASO DI STUDIO DELLA SARDEGNA

Relatore:
Prof. Fabio Pruneri

Tesi di Dottorato di:
Francesco Obinu

Ciclo di Dottorato XXVIII
(2013-2015)

INTRODUZIONE

I “Centri di cultura popolare” furono ideati nel 1949 dall'Unione nazionale per la lotta contro l'analfabetismo (UNLA). I Centri funzionarono quasi esclusivamente nelle aree rurali dell'Italia meridionale, dove, nell'immediato secondo dopoguerra, si riscontravano le maggiori percentuali di analfabeti. Il recupero degli adulti incapaci di leggere e scrivere, cioè la lotta contro l'analfabetismo “strumentale”, non era però l'unica missione dei Centri di cultura popolare, né la principale. I dirigenti dell'UNLA si erano posti un obiettivo di fondo più ambizioso, che consisteva nella sconfitta di un altro genere di analfabetismo, quello variamente detto, negli ambienti politici e culturali italiani, “spirituale” o “morale” o “civile”. Esso era individuato nella incapacità della persona di porsi in rapporto attivo e consapevole con la vita sociale e politica. Fondati sul “metodo democratico” della partecipazione libera e responsabile degli allievi, i Centri dell'UNLA si proposero di essere la “scuola di democrazia” per il cittadino della nuova Italia che stava sorgendo dopo la dittatura e la guerra.

I primi due capitoli di questa ricerca, costruiti su fonti bibliografiche, illustrano l'uno i caratteri storici del fenomeno dell'analfabetismo in Italia e gli interventi messi in atto per fronteggiarlo, tra l'Unità e l'immediato secondo dopoguerra, dai governi e dalle principali associazioni culturali educative; e l'altro le origini e lo sviluppo dell'Unione nazionale per la lotta contro l'analfabetismo e dei suoi Centri di cultura popolare (con le loro caratteristiche generali, l'organizzazione interna e le attività educative e sociali). Il secondo capitolo, dunque, dà conto di fatti che, sebbene non molto studiati, tuttavia sono stati delineati in modo sostanzialmente completo dagli scritti di Anna Lorenzetto, la fondatrice dell'UNLA.

Il terzo capitolo, fondato su fonti archivistiche, rappresenta la parte centrale della ricerca ed è focalizzato sull'esperienza specifica dei Centri di cultura popolare che operarono in Sardegna dalle origini (1950) al 1978 e, in particolare, sugli otto anni di attività del Comitato regionale dei Centri di cultura popolare sardi. Fatti salvi gli aspetti riconducibili all'impianto ideale e organizzativo generale dell'UNLA, che conferirono una fisionomia comune a tutti i Centri di cultura popolare, ogni Centro si caratterizzò per il collegamento radicale con la comunità in cui (e da cui) sorgeva, sicché ciascuno di essi ebbe una vita legata alle peculiarità storiche, sociali, culturali ed economiche

Francesco Obinu, I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

del proprio territorio. Il Comitato sardo, facendo leva sulla volontà di dare una dimensione regionale identitaria e non semplicemente organizzativa ai Centri di cultura popolare isolani, marcò in modo netto la linea discendente della loro parabola. Il caso di studio contribuisce a fare luce sui fatti particolari, forse del tutto unici, che segnarono gli ultimi anni dei Centri operanti all'interno di una precisa realtà regionale, quella sarda. Ripetere la stessa operazione per i Centri di cultura popolare e i Comitati delle altre regioni centromeridionali (Abruzzo, Basilicata, Calabria, Campania, Lazio, Puglia e Sicilia), permetterebbe di avere un quadro dettagliato e più preciso sulla parte conclusiva della storia dei Centri, che non può essere spiegata in modo esauriente dalle sole conoscenze di carattere generale, collegate alla complessiva vicenda nazionale dell'UNLA.

Documentazione. La ricerca ha dovuto fare a meno dei documenti conservati nell'archivio romano dell'Unione nazionale per la lotta contro l'analfabetismo (inaccessibile, secondo le informazioni ricevute direttamente, a causa del pessimo stato di conservazione del materiale). Ha invece potuto giovare della copiosa documentazione sui Centri di cultura popolare sardi e sull'attività del Comitato regionale dei Centri della Sardegna, presente, principalmente, presso l'archivio del Centro di cultura popolare di Santu Lussurgiu (dove si trova anche copia di molte carte provenienti dalla Sede romana dell'Unione nazionale per la lotta contro l'analfabetismo).

Appendice. Essa riporta tabelle di dati (T), la trascrizione per brani di alcuni documenti (D) di particolare interesse e le testimonianze (D) di alcuni protagonisti e conoscitori delle vicende dei Centri di cultura popolare sardi: Francesco Porcu, che fu insegnante nel Centro di Santu Lussurgiu, Raffaele Manca, che fu membro del Comitato regionale sardo e Marcello Marras, attuale direttore del Centro di servizi culturali di Oristano.

Sigle. ACCPSL, Archivio del Centro di cultura popolare di Santu Lussurgiu; ACSCMA, Archivio del Centro di servizi culturali di Macomer; ACSCOR, Archivio del Centro di servizi culturali di Oristano; ARaMa, Archivio privato Raffaele Manca.

Abstract

The "Centres for people's culture" were devised in 1949 by the National Union for the Fight against Illiteracy and worked in the rural areas of southern Italy, that were afflicted with the largest percentage of illiterates in the population. Moreover, the National Union placed in the Centres the ambitious target to provide illiterate with a tool, by which they could educate themselves to have an active and conscious relationship with the social and political life. The Centres for people's culture implemented a "school of democracy" to educate the citizens of the new Italy which was rising after fascist dictatorship and war. The "Centres for people's culture" had a common aspect by virtue of the general organization and ideal framework of the National Union for the Fight against Illiteracy. However, each Centre for people's culture was deeply immersed within its own community and regional environment, so each of them had a life influenced by different historical, cultural, social, and economic peculiarities. This paper faces the case of the Centres for people's culture which worked in Sardinia until 1978, to contribute for knowing better the history of the Centres.

L'ANALFABETISMO IN ITALIA. L'ATTIVITÀ DI CONTRASTO DELLO STATO E DELLE ASSOCIAZIONI CULTURALI EDUCATIVE (1861-1947)

1. Cenni storici sull'analfabetismo in Italia

Nel 1948 uno studio di ambiente ministeriale stimò che l'analfabetismo toccasse allora l'11% della popolazione italiana¹, cioè poco più di cinque milioni di persone. Ma il censimento del 1951 fissò la quota degli analfabeti nella misura del 12,9%, per cui si può affermare che al termine della seconda guerra mondiale gli analfabeti in Italia fossero, nella migliore delle ipotesi, quasi sei milioni². In ogni caso, l'analfabetismo si presentava come un problema di grandi proporzioni, anche perché in passato non era stato affrontato con misure adeguate.

1.1. L'istruzione elementare. Intorno alla metà del XIX secolo gli analfabeti negli stati italiani erano il 75-80% della popolazione, mentre in Svezia erano il 10%, in Prussia il 20%, in Gran Bretagna il 30-33%, in Austria-Ungheria e in Francia il 40-45%. Cause generali, di ordine economico e politico, dovrebbero spiegare perché la scolarizzazione elementare si diffuse più lentamente nei paesi dell'Europa meridionale³. Gli studi sulle dinamiche scolastiche tra età moderna

1

T. Salvemini, *Previsioni sull'analfabetismo attuale in Italia*, «La Riforma della Scuola», n. 4-5, giugno-luglio 1948, pp. 101-103.

² Nel 1946 l'Italia aveva circa 45 milioni e 600 mila abitanti, per cui, ipotizzando che il tasso di analfabetismo non superasse il 12,9% registrato nel 1951, gli analfabeti dovevano essere 5 milioni e 900 mila. I criteri di rilevamento sono cambiati nel tempo. Come ricorda l'Istituto nazionale di statistica, *L'Italia in 150 anni. Sommario di statistiche storiche 1861-2010*, Istat, Roma 2011, p. 341, i censimenti dal 1861 al 1881 e quelli dal 1951 in poi (tranne nel 1991) dichiararono analfabeta chi non sapesse né leggere né scrivere e chi sapesse solo leggere o scrivere. I censimenti dal 1901 al 1931, invece, ritennero analfabeta soltanto chi non sapesse leggere, mentre il censimento del 1991 considerò analfabeta esclusivamente chi non sapesse né leggere né scrivere.

³ C. M. Cipolla, *Istruzione e sviluppo. Il declino dell'analfabetismo nel mondo occidentale*, il Mulino, Bologna 2002 (*Literacy and Development in the West*, 1969), ha sostenuto che in seguito allo sviluppo tecnologico del XVIII secolo, imprese, eserciti e governi dell'Europa centrale e settentrionale richiesero addetti che comprendessero le istruzioni sul modo d'uso dei nuovi strumenti e macchinari, dunque con una buona padronanza almeno della lettura. Molti più genitori, in quei paesi, furono così stimolati a mandare i figli a scuola. Nei paesi dell'Europa meridionale (e orientale) mancò a lungo un analogo stimolo. Da un'angolazione socio-politica, invece, Graff ha sostenuto che il capitalismo del XIX secolo, per consolidare il proprio primato economico, avesse bisogno di una società coesa, che si integrasse pienamente dentro il sistema urbano-commerciale-industriale. Per questo motivo la classe dirigente fece grandi sforzi affinché l'istruzione scolastica, fondata sui canoni culturali liberal-borghesi, avesse la massima diffusione anche fra i ceti popolari. Lo stesso addestramento professionale fu pensato in funzione dell'egemonia sociale capitalistica, perché esso, insieme all'addetto specializzato, “costruiva” pure la sua disciplina: obbedienza, puntualità e autolimitazione. L'istruzione, inoltre, consentendo l'avanzamento di carriera e il miglioramento

Francesco Obinu, I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

e contemporanea hanno messo in luce le ragioni più specifiche che ostacolarono la diffusione dell'istruzione elementare in Italia. Esse (per quanto non sia agevole semplificare un quadro reso complesso dalla frammentazione pre-unitaria⁴ e, poi, dalla varietà regionale dell'Italia unita) si possono ridurre sostanzialmente a tre⁵.

a) Resistenze conservatrici. I ceti altolocati (specialmente l'aristocrazia) e il clero, nel loro complesso e con varie sfumature, erano contrari all'istruzione dei ceti popolari oltre la soglia della dottrina cristiana, come pure all'istruzione superiore razionalista. A loro dire, l'una e l'altra avrebbero prodotto la corruzione morale della gioventù, lo spirito d'insubordinazione verso le autorità e il collasso dell'ordine sociale e politico. Gli anni delle rivoluzioni e delle riforme (1820-1848) avevano portato parziali avanzamenti, che nel campo scolastico si erano concretizzati, ad esempio, nella volontà sabauda di estendere gratuitamente a tutti i sudditi l'istruzione elementare (legge Boncompagni). La successiva fase di restaurazione era passata anche per la chiusura di molte scuole di mutuo insegnamento (1819-21), con cui i patrioti avevano cercato di guadagnare i ceti popolari alla causa risorgimentale⁶. Nel 1861 il nascente Regno d'Italia, che contava ancora un 78%

della condizione economica dei lavoratori, forniva una garanzia di stabilità sociale (la povertà e l'ignoranza sono fonti di criminalità e disordine). Questa «formazione vigilata» tendeva a conquistare al capitalismo il consenso popolare: «L'alfabetizzazione di uomini e donne “correttamente” addestrati e moralmente vincolati rappresentava il traguardo ambito dai promotori della scuola». H. J. Graff, *Storia dell'alfabetizzazione occidentale*, III, *Tra presente e futuro*, il Mulino, Bologna 1989, pp. 9-19 (*The Legacies of Literacy. Continuities and Contradictions in Western Culture and Society*, 1987).

⁴ Uno strumento di approfondimento è offerto dall'opera collettanea a cura di A. Bianchi, *L'istruzione in Italia tra Sette e Ottocento*, vol. 1, *Lombardia-Veneto-Umbria*, I-Studi, II-Carte storiche, La Scuola, Brescia 2007; vol. 2, *Da Milano a Napoli: casi regionali e tendenze nazionali*, I-Studi, II-Carte storiche, La Scuola, Brescia 2012.

⁵ Il quadro qui presentato si limita all'essenziale, non essendo questa la sede per entrare nel merito delle scelte dei governanti in materia di politiche scolastiche, né per esaminare da vicino le leggi conseguenti. A grandi linee, gli studiosi ritengono che la legge Casati fu più attenta alle esigenze formative della classe dirigente che a quelle dei ceti popolari, cosicché essa si concentrò sull'istruzione superiore ed universitaria piuttosto che su quella elementare. La politica scolastica condotta dalla Destra storica tra il 1861 e il 1876 produsse alcune indagini conoscitive sullo stato dell'istruzione pubblica nel paese (come l'inchiesta Scialoja), ma non diede luogo a provvedimenti in grado di aggredire i problemi più gravi, in particolare l'elusione dell'obbligo scolastico. L'impegno nel campo scolastico dei governi della Sinistra (1876-1887) portò alla promulgazione di alcune leggi, che migliorarono la retribuzione dei maestri, agevolarono i comuni nel campo dell'edilizia scolastica e soprattutto (legge Coppino) adottavano una serie di provvedimenti mirati a rendere effettivo l'obbligo scolastico. Per quanto riguarda l'età giolittiana, gli interventi governativi furono nel senso della linea “avocazionista” sostenuta da vari attori sociali ed istituzionali: le amministrazioni comunali, desiderose di declinare allo Stato il gravoso impegno di mantenere le scuole elementari; l'Unione magistrale nazionale e, nell'insieme e pur con varie contrarietà (come quella di Salvemini), gli esponenti delle forze politiche progressiste e laiche (liberal-democratici, socialisti, radicali, repubblicani), che ambivano a liberare la scuola pubblica dall'influenza dei conservatori e delle autorità ecclesiastiche. Fu d'ispirazione avocazionista la legge Daneo-Credaro (1911), che stanziò risorse per l'edilizia scolastica, per le scuole rurali, per gli stipendi dei maestri e per l'assistenza agli alunni bisognosi.

⁶ Nel 1820, mentre avevano luogo i moti carbonari, il principe di Canosa coniava il motto «meno istruzione e più religione» e scriveva che un suddito, in conseguenza della «superficiale cultura, data al popolo circa i suoi diritti [...] non saprà comandare né ubbidire: egli tutto vorrà discutere, e di tutto vorrà disputare; perderà la fiducia in chi comanda; contraddirà tutto; diverrà insubordinato verso coloro che comandano. Insomma gli si riscaldere il capo

Francesco Obinu, *I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna*, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

di analfabeti, aveva appena un milione di iscritti alla scuola elementare (il 4,6% della popolazione)⁷, sebbene fosse trascorso più di un decennio dal varo delle leggi con cui Boncompagni e Casati avevano voluto dare impulso alla scolarizzazione popolare. Dopo l'Unità, la resistenza conservatrice continuò a mostrarsi forte nelle zone rurali e, in generale, nelle regioni dell'Italia centro-meridionale, con l'eccezione della Toscana. Nell'anno scolastico 1863-64, mentre nelle regioni settentrionali (senza il Triveneto, ancora austriaco) più la Toscana gli iscritti erano in media 59 (con punte di 93 in Piemonte e 83 in Lombardia), nel resto del paese la media era di 22 iscritti (e appena 14 in Sicilia e 17 in Basilicata). Nelle regioni settentrionali c'erano 21 scuole ogni 10 mila abitanti, nelle altre regioni ce n'erano 8 ogni 10 mila abitanti. La forte differenza di alunni e scuole tra il Nord e il Centro-Sud era collegata anche al maggiore sviluppo economico dei territori settentrionali, che permetteva copiose entrate fiscali nelle casse comunali e la destinazione di importanti risorse a favore della scuola. L'imprenditoria settentrionale era la forza dominante nel nuovo spazio economico dell'Italia unita ed era legato alla classe politica di governo. L'interesse economico si univa all'ideale patriottico e la scuola elementare pubblica sembrava lo strumento più efficace per instillare nei giovani il senso di appartenenza alla nazione unitaria. Ma nel Sud prevalevano le forze conservatrici laiche e religiose, decise a mantenere un sistema economico-

da fantastiche vedute di miglioramento, e di pubblico immaginario interesse, e diverrà senz'accorgersene un pubblico perturbatore e un ribelle». Nel 1831 l'abate Antonio Riccardi accusava i liberali di avere, nel nome dei lumi della ragione e del progresso scientifico, glorificato l'istruzione e umiliato l'educazione: «Sistemi, scoperte, scienze naturali formarono tutto il soggetto del pubblico insegnamento; l'intelligenza ottenne tutte le cure, e il cuore fu abbandonato alle sue passioni. La scienza fu tutto, la religione e la morale diventarono oggetti troppo piccoli nella pratica di una istituzione filosofica». In quello stesso anno il conte Monaldo Leopardi rincarava: «Perciò invece di favorire smisuratamente l'istruzione e la civiltà, dovete con prudenza imporle qualche confine; e considerate che se si trovasse qualche maestro, il quale con una sola lezione potesse rendere tutti gli uomini dotti come Aristotele, e civili come il maggiordomo del re di Francia, questo maestro bisognerebbe ammazzarlo subito, per non vedere distrutta la società. Lasciate i libri e gli studi alle classi distinte e a qualche ingegno straordinario che si fa strada a traverso dell'oscurità del suo grado, ma procurate che il calzolaro si contenti della lesina e il rustico del badile, senza andarsi a guastare il cuore e la testa alla scuola dell'alfabeto». E nel 1832 precisava: «Per i facchini e per i bifolchi la moderazione consiste nel sapere il catechismo e le orazioni vocali e non più. Per altre classi la moderazione consiste nel saper leggere, scrivere, fare un poco di conti e non più. Per altre classi la moderazione consiste nello studiare quanto riguarda la propria professione; e per classi più elevate la moderazione consiste nello studiare e apprendere più che si può purché non si abusi delle dottrine dell'uomo per contrastare le dottrine di Dio». Cosimo Sanminiatelli, sul giornale «L'amico della gioventù», nel 1833 concedeva: «Prosperino e fioriscano le Università, gli studj, ed i licei, ma la dottrina che vi si insegni sia pura, ortodossa, cattolica: i giovani prima d'esservi ammessi, diano prova dei loro sentimenti, dei loro cristiani principi: felici se avranno formati e succhiati questi in quelle corporazioni ecclesiastiche che dovrebbero sbazzare l'educazione della gioventù, stabilirne i fondamenti». «L'educazione considerata sotto il punto di vista filosofico – si legge su un numero de «L'amico cattolico» del 1844 – è opera dell'uomo solo, e non può abilitare l'uomo se non in un senso improprio, e per così dire imperfetto, come è imperfetto l'uomo che la conferisce. Sotto il punto di vista filosofico-religioso l'educazione è opera dell'uomo-sacerdote, e può abilitare l'uomo al conseguimento del suo fine in un senso vero e proprio». Questi e altri esempi in N. Del Corno, «L'abuso dei lumi». *I reazionari e il problema dell'educazione nell'Italia del Risorgimento*, «Società e storia», n. 82, 1998, pp. 799-830.

⁷ T. Salvemini, *Gli alunni delle scuole elementari dal 1861 al 1947*, «La Riforma della Scuola», n. 16, giugno 1949, p. 4.

Francesco Obinu, *I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna*, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

sociale fermo all'agricoltura scarsamente produttiva del latifondo, su cui si fondava il loro secolare predominio. I conservatori meridionali rifiutavano lo stato unificato sotto l'egemonia economica e culturale della classe dirigente settentrionale e, con ciò, si opponevano alla diffusione delle scuole elementari pubbliche.

b) Difficoltà organizzative. Con la legge Casati (1859) il Regno di Sardegna, ormai alla guida dell'unificazione italiana, provò a dare seguito alla riforma scolastica avviata nel 1848 da Boncompagni. Per quanto riguarda la scuola elementare, il governo ambiva ad obbligarvi tutti i ragazzini di ambo i sessi di età compresa tra i sei e i nove anni, ma la legge Casati stabiliva che i comuni avessero l'obbligo di attivare il primo biennio del corso elementare, che raccoglieva i fanciulli di sei e sette anni, e non il secondo. Anche i primi governi unitari lavorarono sull'obbligo scolastico, ma se nel 1863 gli iscritti alla scuola elementare erano stati il 43% degli obbligati, nel 1871 essi furono il 51%, cioè appena l'8% in più. La legge Coppino (1877) stabilì precise sanzioni nei confronti dei genitori che non mandavano i figli a scuola e qualche miglioramento si ebbe, ma molti comuni del Centro e del Sud mancavano di edifici scolastici, sicché il sovraffollamento delle aule continuò a sfavorire il concorso studentesco. Nell'anno scolastico 1901-02 la media nazionale degli iscritti salì al 64% degli obbligati, ma nelle regioni meridionali non superava il 41%. A questo punto occorre ricordare che alcuni provvedimenti governativi in materia fiscale, come la tassazione non progressiva sulla ricchezza mobile o la "tassa sul macinato", aggravarono la fragilità dell'economia meridionale e le difficoltà dei ceti popolari, che fecero ancora più ricorso al già diffuso impiego lavorativo dei ragazzini; di conseguenza, l'evasione scolastica aumentò ancora. La legge Orlando del 1904 portò l'età dell'obbligo fino ai dodici anni e fece seguire ai quattro anni di scuola elementare, due anni di "scuola popolare", ma soltanto nei comuni con più di quattromila abitanti. Un altro fattore limitativo della scolarizzazione popolare fu il basso livello di efficienza del Ministero della pubblica istruzione. Per molti anni dopo l'Unità, il numero degli impiegati restò insufficiente e l'apparato ministeriale si basò sulle competenze di una squadra di esperti culturali, i quali erano legati al ministro da un rapporto di fiducia personale e godevano di una larga autonomia. Con tutti i rischi del caso, perché se molti funzionari lavoravano con scrupolo e senza risparmiare energie, altri, come emerse dall'inchiesta del 1908 sul funzionamento della Pubblica istruzione, non ebbero un comportamento altrettanto responsabile. Inoltre, il modello della scuola centralizzata, che era stato pensato a Torino in vista dell'unificazione, doveva fare i conti con le peculiari esigenze dei diversi territori italiani. Ad esempio, i ceti dirigenti lombardi facevano fatica ad accettare che il loro sistema scolastico, particolarmente avanzato con riguardo all'istruzione

Francesco Obinu, I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

elementare e tecnico-professionale, fosse sacrificato al modello piemontese, che non correlava con la stessa efficacia quei due campi formativi. I liberali e i democratici meridionali, a loro volta, reclamavano un sistema scolastico decentrato nelle circoscrizioni amministrative. Pasquale Villari, Sidney Sonnino, Giustino Fortunato, Gaetano Salvemini, Francesco Saverio Nitti, Umberto Zanotti Bianco e altri chiedevano una scuola pubblica più “vicina”, affinché fosse in grado di rispondere alle urgenze della “questione meridionale”: arretratezza economica, emigrazione, criminalità e analfabetismo.

c) Carezza della spesa statale per l'istruzione. A lungo dopo l'Unità la spesa per l'istruzione pubblica non fu tenuta tra quelle prioritarie (come le spese militari, necessarie per il compimento dell'indipendenza e la tutela del paese rispetto alle potenze europee). Nel 1876 la spesa scolastica fu pari all'1,7% della spesa ordinaria del regno e fu destinata per la maggior parte alle università e agli istituti superiori (30,9%); agli istituti inferiori andò il 24,3%, mentre la scuola elementare e quella normale, insieme, ricevettero l'11,5% della cifra totale (che per la restante parte fu suddivisa fra le accademie artistiche e l'amministrazione scolastica). Il bilancio della Pubblica istruzione restò praticamente invariato fino al primo decennio del XX secolo (anche a causa della crisi economica di fine XIX secolo), con la conseguenza che il biennio elementare superiore e gli stessi edifici scolastici continuarono a mancare in molti territori, specialmente meridionali. Nel 1910 l'inchiesta del direttore generale per l'Istruzione primaria e popolare, Camillo Corradini, certificò che i sussidi statali per l'edilizia scolastica avevano superato i 23 milioni di lire nel 1878 e i 22 milioni nel 1900, ma nel 1906 si erano ridotti a meno di 4,5 milioni. Inoltre, per mancanza di fondi, molte commissioni comunali di vigilanza sul rispetto dell'obbligo scolastico non furono attivate. Nel 1911 la legge Daneo-Credaro (anche per supportare la volontà governativa di allargare la base elettorale, un progetto che implicava l'aumento dei cittadini in possesso dei requisiti culturali minimi), portò sotto la diretta competenza statale la nomina degli insegnanti e le scuole elementari urbane. La legge finanziava anche le scuole rurali, ma sulla base di requisiti che esclusero dal beneficio molti comuni meridionali. Le pratiche per chiedere il finanziamento dell'edilizia scolastica, inoltre, risultarono troppo onerose e complesse per numerosi comuni del Sud, privi non soltanto di fondi ma anche di personale amministrativo. Gli scarsi investimenti pubblici a favore della scuola ebbero un riflesso negativo anche sul corpo insegnante. Le scuole normali maschili e femminili, una quarantina in tutta Italia, non potevano preparare un numero sufficiente di maestri⁸. Le condizioni

⁸ Il rapporto maestro/alunni, che nell'anno scolastico 1861-62 era stato di 1/36, nel 1907-08 raggiunse la proporzione di 1/47. Soltanto nel 1945-46 esso si ridimensionò nella misura di 1/33. T. Salvemini, *Gli alunni*

Francesco Obinu, I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

retributive non aiutavano a sviluppare la professione; un maestro elementare era pagato meno degli applicati e dei commessi dell'amministrazione pubblica, specialmente nelle zone rurali e soprattutto le maestre, le quali guadagnavano in media il 20% in meno dei loro colleghi.

1.2. L'analfabetismo “morale” e le scuole per gli adulti illetterati. Tra tante difficoltà, la scuola elementare poteva solo attenuare con molta gradualità l'analfabetismo, anche perché la gran parte dei licenziati non proseguiva gli studi e incorreva spesso nell'analfabetismo di ritorno. Per avvicinare i tempi lunghi dell'alfabetizzazione popolare a quelli più rapidi richiesti dallo sviluppo del paese, sarebbe stato opportuno investire molte risorse pubbliche nel recupero degli adulti analfabeti, invece anche le iniziative in tal senso progredirono lentamente. Nel corso del XVIII secolo, la borghesia progressista settentrionale e toscana aveva finanziato lo sviluppo delle prime scuole per l'alfabetizzazione e l'istruzione tecnica degli adulti. Le scuole agrarie (che avevano a modello quelle svizzere di Philipp von Fellenberg), erano state incoraggiate dall'Accademia dei Georgofili (un georgofilo, il marchese Cosimo Ridolfi, diede vita al celebre Istituto agrario di Melegnano) e da altri ambienti intellettuali, che insistevano sul valore “morale” e non soltanto economico dell'istruzione dei lavoratori della terra. Il giornale lombardo «Il Conciliatore» portò avanti una campagna per il progresso tecnico del lavoro agricolo e per lo sviluppo sociale del ceto contadino. Il gruppo romantico animatore del giornale sosteneva in particolare l'idea che i lavoratori della terra avessero necessità di istruzione per organizzare e gestire forme stabili di assistenza e previdenza. Questo clima fu propizio allo sviluppo delle leghe contadine e delle cattedre agrarie ambulanti. D'altra parte, di fronte alla crescente complessità dei problemi sociali legati al lavoro industriale, lo stesso movimento operaio giunse a considerare l'istruzione non più come un “lusso” riservato agli abbienti, ma come uno strumento per la migliore difesa dei propri diritti. Alcuni industriali filantropi incoraggiarono questa nuova tendenza, promuovendo pubblicazioni divulgative che ragguagliavano gli operai anche in materia di mutua solidarietà.

Tali iniziative cominciavano a mettere in luce l'esigenza di una alfabetizzazione che non fosse semplicemente strumentale, ma anche “morale” o “spirituale”; che riguardasse, cioè, anche l'elevazione della persona e non soltanto la formazione del lavoratore. A cavallo tra XIX e XX secolo questo aspetto nuovo dell'educazione degli adulti entrò nel dibattito culturale e fu affrontato da differenti angolazioni ideologiche, come quella socialista di «La Critica Sociale» e quella cattolica di «Scuola Italiana Moderna». Diversi fattori sociali e politici sembravano in grado di favorire il rapido sviluppo delle scuole per gli adulti anche in questa nuova prospettiva educativa.

delle scuole elementari dal 1861 al 1947, cit., p. 4.

Francesco Obinu, I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

Uno di essi, forse il principale, fu rappresentato dall'attività di associazioni culturali come la Società umanitaria e l'Unione italiana dell'educazione popolare, e professionali, come le società pedagogiche e le unioni magistrali (nel 1901 prese corpo l'Unione magistrale nazionale). Il loro sostegno, insieme a quello di diverse amministrazioni comunali, permise a molti maestri di impegnarsi volontariamente in corsi serali e festivi per aiutare i loro compaesani a superare i problemi che la leva militare o l'emigrazione ponevano a chi non sapesse leggere e scrivere. Queste iniziative si erano moltiplicate dopo l'Unità, di pari passo con la graduale affermazione nella società di un sentimento sempre più favorevole alla scolarizzazione popolare. Un sentimento condiviso pure da alcuni ambienti religiosi, specialmente quello salesiano, che vedevano nell'istruzione una forza nobilitante, capace di allontanare l'uomo dall'ozio e dalla delinquenza. Fu molto importante anche il lavoro delle "leghe per l'insegnamento", che dal 1870 coordinavano gli sforzi delle varie associazioni operaie e professionali, dando vita a biblioteche circolanti per le comunità isolate, a conferenze di vario argomento, a corsi serali e festivi per gli adulti.

La legge Orlando, anche nella convinzione che un popolo liberato dall'ignoranza totale sarebbe stato meno incline al banditismo e alla criminalità in genere, stanziò consistenti fondi statali per l'incremento delle scuole serali e festive comunali. Inoltre, dispose miglioramenti retributivi per gli insegnanti e stabilì che le concessioni governative del porto d'armi e della licenza di rivendita fossero date soltanto alle persone in grado di leggere e scrivere. Nel 1911 anche la legge Daneo-Credaro dispose fondi pubblici per le scuole serali e festive, finanziando anche corsi di alfabetizzazione per i coscritti dell'esercito e della marina, e per i carcerati. Tra il 1904 e il 1910, poi, nuovi sodalizi culturali intrapresero la missione morale di curare l'istruzione del popolo. Nel 1921 alcuni di essi, considerati di «sicuro affidamento», furono chiamati dall'Opera contro l'analfabetismo ad occuparsi delle scuole per gli adulti: alla Società umanitaria furono affidate quelle pugliesi e all'Associazione per gli interessi del Mezzogiorno quelle situate in Basilicata, Calabria, Sardegna e Sicilia; l'ente Scuole per i contadini dell'Agro romano fu delegato nelle province di Arezzo, Grosseto, Livorno, Siena e in Abruzzo, Lazio, Marche, Umbria; infine, al Consorzio nazionale di emigrazione e lavoro furono assegnate le scuole campane e molisane. Queste associazioni potevano contare sul sostegno dei borghesi progressisti ma anche dei socialisti, i quali, sempre più orientati al riformismo, pensavano che l'emancipazione operaia e popolare richiedesse la formazione tecnica quanto quella culturale (mentre la tesi rivoluzionaria sosteneva che l'istruzione distogliesse la classe operaia dalla lotta e la portasse a soggiacere alla cultura

egemonica borghese)⁹.

Dopo la prima guerra mondiale, in Italia aumentarono la disoccupazione e il flusso migratorio verso l'estero. Alcuni paesi, in particolare gli Stati Uniti d'America, respingevano alla frontiera gli emigranti incapaci di leggere e scrivere. Allo scopo di incrementare il recupero degli illetterati sorse l'Ente nazionale per gli adulti analfabeti (1919), che poi divenne Opera contro l'analfabetismo (1921) e infine Comitato contro l'analfabetismo (1923). Il sopraggiunto regime fascista, però, si concentrò sull'educazione dei giovani scolari. I ragazzi potevano essere formati più proficuamente degli adulti sui “valori” della virilità e della bellicosità, che Mussolini riteneva fondamentali per rigenerare la grandezza imperiale che era stata di Roma. L'istruzione scolastica fu riformata nel 1923 dal ministro Giovanni Gentile con una serie di decreti che attingevano all'argomento della “selezione scolastica”, enunciato già nel 1920 dall'allora ministro Benedetto Croce. Sul piano organizzativo, Gentile sostituì la scuola normale triennale con l'Istituto magistrale quadriennale, seguito dalla scuola di perfezionamento del Magistero; riportò la durata del corso elementare a cinque anni, aggiunse ad esso il triennio facoltativo della “scuola integrativa di avviamento professionale” (poi sostituita nel 1929 dalle “scuole secondarie di avviamento professionale”, attivabili su richiesta dei comuni) e innalzò l'obbligo scolastico fino ai 14 anni. Alla base del quinquennio elementare fu posto il triennio del grado preparatorio, che doveva raccogliere i bambini dai tre ai sei anni¹⁰. Inoltre, almeno fino al 1934, il fascismo considerò importanti per la diffusione dell'alfabeto le “Case dei bambini” e le altre scuole montessoriane. Nel 1939, la *Carta della scuola* del ministro Giuseppe Bottai disegnò un sistema scolastico articolato in cinque «ordini»: materno ed elementare, medio, superiore, universitario, di formazione e perfezionamento dei lavoratori¹¹.

⁹ F. Loparco, *La Sezione Maestre e Maestri della Camera del Lavoro di Milano*, Eum, Macerata, 2014, ha ricostruito l'attività dei maestri socialisti milanesi, aggregati presso la locale Camera del lavoro, per lo sviluppo dell'istruzione popolare tra il 1893 e il 1917. Il gruppo milanese si impose come una delle associazioni magistrali socialiste più influenti, tanto da stimolare la formazione di analoghe sezioni presso le Camere del lavoro di diverse città italiane. La Sezione della Camera milanese si proponeva di «educare i figli della classe operaia, un dovere cui tutti i maestri avrebbero dovuto sentirsi chiamati per concorrere all'opera di risollevarlo sociale, politico, morale ed economico della società e della nazione e per abbattere pregiudizi, ignoranza, miseria e ingiustizia». *Ibi*, p. 24.

¹⁰ Questa scuola infantile non riscosse un grande consenso, dato che nell'anno scolastico 1926-27 la frequentò il 33% dei fanciulli in età e nel 1946-47 il 37%, come riporta «La Riforma della Scuola», n. 3, maggio 1948, pp. 8-9.

¹¹ Fonti dei paragrafi 1.1 e 1.2: D. Bertoni Jovine, *Storia della scuola popolare in Italia*, Einaudi, Torino 1954; G. Talamo, *La scuola dalla legge Casati alla inchiesta del 1864*, Giuffrè, Milano 1960; G. Vigo, *Il contributo della spesa pubblica all'investimento in capitale umano in Italia (1870-1914)*, extrait des «Annales Cispines d'Histoire Sociale», n. 2, 1971; G. Vigo, *Il maestro elementare italiano nell'Ottocento. Condizioni economiche e status sociale*, estratto da «Nuova Rivista Storica», [1974]; G. Inzerillo, *Storia della politica scolastica in Italia*, Editori Riuniti, Roma 1974; G. Canestri-G. Ricuperati, *La scuola in Italia dalla legge Casati ad oggi*, Loescher, Torino 1976; E. De Fort, *Storia della scuola elementare in Italia*, I, Feltrinelli, Milano 1979; A. Santoni Rugiu, *Storia*

Francesco Obinu, I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

2. L'attività delle associazioni culturali

Il fascismo, dunque, non si curò delle scuole serali e festive per gli adulti, limitandosi a controllare strettamente le associazioni culturali che le gestivano. Tra il 1926 e il 1928 il governo sciolse, o limitò nelle funzioni, le tre principali associazioni delegate, vale a dire la Società umanitaria, l'Associazione per gli interessi del Mezzogiorno e l'ente Scuole dell'Agro romano.

2.1. La Società umanitaria di Milano (SUM) era stata fondata nel 1893 grazie al lascito del commerciante Prospero Moisè Loria. Il suo sviluppo si dovette a Osvaldo Gnocchi Viani, socialista riformista, il quale, sostenendo il concetto dell'"armonico coordinamento" fra le classi, incontrava il favore di imprenditori e intellettuali di provenienze politiche e culturali diverse¹², sensibili al problema dell'ingiustizia sociale. La SUM mirava a combattere la disoccupazione, l'accattonaggio e il vagabondaggio nella convinzione che il lavoro metta l'individuo nella condizione di giovare al progresso economico e civile dell'intera società. A questo scopo furono ideati la "Casa del lavoro", le scuole di arti e mestieri, le cooperative tra i produttori, i consorzi rurali e un ufficio per il collocamento. Con la motivazione che tali organismi della SUM si sovrapponevano illecitamente agli uffici pubblici, il governo sciolse l'associazione (1898), ma questa presentò ricorso e ottenne la revoca del provvedimento (1901). Ricostituita nel 1902, l'Umanitaria aprì nuovi uffici per il lavoro, per l'agricoltura e per l'emigrazione, che promossero inchieste e studi empirici per cercare soluzioni

sociale dell'educazione, Principato, Milano 1980, pp. 450-545, 622-644; A. Santoni Rugiu (a cura di), *Storia della scuola e storia d'Italia*, De Donato, Bari 1982; G. Vigo, «...Quando il popolo cominciò a leggere». *Per una storia dell'alfabetismo in Italia*, «Società e storia», n. 22, 1983, pp. 803-828; G. Vigo, *Istruzione e sviluppo economico nell'età industriale*, in Aa. Vv., *La Storia*, VI, Utet, Torino 1988, pp. 471-499; F. Fiorini-L. Pagnoncelli, *Quale alfabetismo. Storia e problemi dell'analfabetismo e dell'alfabetizzazione*, Loescher, Torino 1988, pp. 144-185; G. Cives (a cura di), *La scuola italiana dall'Unità ai nostri giorni*, La Nuova Italia, Firenze 1990; C. Covato-A. M. Sorge (a cura di), *L'istruzione normale dalla legge Casati all'età giolittiana*, Ministero per i Beni culturali e ambientali, Roma 1994; E. De Fort, *La scuola elementare dall'Unità alla caduta del fascismo*, il Mulino, Bologna 1996; A. Barausse, *L'Unione Magistrale Nazionale. Dalle origini al fascismo. 1901-1925*, La Scuola, Brescia 2002; C. Ghizzoni, *Il Maestro nella scuola elementare italiana dall'Unità alla Grande Guerra*, E. De Fort, *L'analfabetismo in Italia tra Otto e Novecento: il caso della Sardegna*, A. Ascenzi, *Da plebe a popolo: l'insegnamento della storia nazionale nella scuola elementare dalla Legge Casati alla fine del secolo XIX*, in R. Sani-A. Tedde (a cura di), *Maestri e istruzione popolare in Italia tra Otto e Novecento*, Vita e Pensiero, Milano 2003, pp. 19-79, 81-118, 119-193; G. Melis, *Burocrati e burocrazia nella formazione dell'identità nazionale*, in F. Pruneri (a cura di), *Il cerchio e l'ellisse. Centralismo e autonomia nella storia della scuola dal XIX al XXI secolo*, Carocci, Roma 2005, pp. 29-40; A. Santoni Rugiu, *Maestre e maestri. La difficile storia degli insegnanti elementari*, Carocci, Roma 2006, pp. 33-122; V. Sarracino, *La lunga lotta contro l'analfabetismo. Il contributo dei maestri alla costruzione dell'Unità d'Italia*, in L. Bellatalla-E. Marescotti (a cura di), *I sentieri della Scienza dell'educazione*, Franco Angeli, Milano 2011, pp. 94-107; G. Vigo, *Il maestro elementare*, in E. Pagano-G. Vigo, *Maestri e professori. Profili della professione docente tra Antico Regime e Restaurazione*, Unicopli, Milano 2012, pp. 11-124; F. Susi, *Scuola, società, politica, democrazia*, Armando, Roma 2012, pp. 11-81.

¹² Anche massoniche, come ha messo in luce F. Pruneri, *L'Umanitaria e la massoneria*, «Annali di storia dell'educazione», 11, 2004, pp. 133-151.

Francesco Obinu, I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

migliori nel campo dei servizi sociali. La SUM intendeva l'assistenza come un diritto e non come una semplice elargizione, e contestava la funzione di conservazione sociale delle Opere pie, che praticavano un'assistenza fondata sullo spirito di carità cristiana. Secondo la SUM, una simile attività assistenziale faceva il paio con la beneficenza e l'elemosina, cioè gli strumenti materiali con cui le forze politiche e religiose conservatrici mantenevano la loro influenza sui ceti popolari. In questo impegno per il rinnovamento sociale, anche la lotta contro l'analfabetismo diventava un obiettivo primario. Nel 1906 la SUM istituì il Museo sociale, che fu un laboratorio di idee per l'educazione popolare. Nello stesso anno organizzò la prima Conferenza internazionale sul tema dell'educazione degli adulti, poi, nel 1908, diede vita all'Unione italiana per la cultura popolare (UICP), che doveva coordinare gli enti e le persone impegnati nell'educazione del popolo, e alla Federazione italiana delle biblioteche popolari (FIBP), che doveva favorire la circolazione dei libri anche nei luoghi più isolati. La FIBP riuscì ad animare in piccola misura lo sviluppo delle biblioteche popolari, che nel 1906 erano appena 415 in tutta Italia e che nel 1949 arrivarono ad essere circa 1.300.

Nel primo dopoguerra, per l'impulso principale di Augusto Osimo e Riccardo Bauer, l'associazione delineò intenti politico-culturali più mirati. La SUM prese infatti ad occuparsi più da vicino dei lavoratori, un preciso segmento del popolo, anche se restava fermo il principio per cui il lavoro dell'associazione non doveva essere finalizzato alle politiche e all'ideologia del Partito socialista. La SUM doveva continuare ad essere il punto di riferimento per tutte le forze culturali, sindacali e politiche che avessero a cuore i valori democratici dell'uguaglianza e della giustizia sociale, per la formazione del "cittadino-lavoratore". La funzione della SUM, tuttavia, non voleva essere estranea alla vita politica perché, come sosteneva Bauer, essa si proponeva di determinare nei lavoratori la consapevolezza necessaria ad affrontare i temi politici, secondo l'orientamento partitico scelto liberamente da ciascuno. Il ministro liberale Corbino nel 1921 delegò alla SUM la gestione delle scuole per gli adulti situate in Puglia, ma il fascismo non tollerò a lungo la libera (eversiva e antinazionale, per il regime) attività dell'associazione, che nel 1926 fu sciolta insieme all'UICP e alla FIBP. Ricostituita nel 1943 sotto l'accorta amministrazione della presidenza Bauer (che intanto era stato tra i fondatori di Giustizia e Libertà ed esponente del Partito d'azione, era stato condannato al carcere e al confino, e dopo l'8 settembre era entrato nella giunta militare del CLN per l'Italia centrale), la Società umanitaria ripristinò tutte le sue attività, aggiungendovi quella sull'utilizzo

educativo dei mezzi di comunicazione di massa, in particolare gli audiovisivi¹³.

2.2. L'Associazione nazionale per gli interessi economici e morali del Mezzogiorno (AIM) fu costituita da Umberto Zanotti Bianco, Giustino Fortunato ed altri politici e intellettuali il 1° marzo 1910, dopo l'emergenza creata in Calabria dal terremoto del 1908¹⁴. Zanotti Bianco scrisse, anni dopo, che l'improvviso contatto con quella terra «dolorante per antichi mali e recenti ferite» aveva lasciato in lui «una traccia sì violenta» da non essersi ancora attenuata. Molti problemi dovevano essere affrontati in quei frangenti drammatici e quello, urgentissimo, della ricostruzione materiale si sovrapponeva alle piaghe dell'emigrazione e delle gravi carenze nella scuola e nell'assistenza sanitaria. Dati i pochi finanziamenti pubblici, Zanotti e i suoi consoci dovettero affidarsi alla generosità di patronati, fondazioni e banche. L'AIM si occupò subito di studiare con le autorità del posto l'attuazione del piano scolastico predisposto da Aiace Alfieri con la collaborazione di altri intellettuali vicini all'AIM – come Giuseppe Lombardo Radice, Gaetano Salvemini e Pasquale Villari –, che prevedeva l'apertura di asili, biblioteche e corsi di istruzione popolare. Tra il 1910 e il 1913 furono istituite diverse biblioteche scolastiche e popolari: «Il movimento delle biblioteche, mettendo a contatto persone di classi differenti contribuiva a creare quella solidarietà umana così necessaria al nostro Mezzogiorno»¹⁵. Presso la biblioteca centrale di Reggio Calabria sorse nel 1912 la prima scuola popolare, con una sezione apposita per gli operai nella sede della Camera del lavoro, che dispensò lezioni di storia, agraria, igiene, arte e letteratura. La scuola era affiancata da un ciclo di conferenze su temi più complessi (ad esempio, Lombardo Radice parlò di «iniziativa privata e cultura») per attirare anche il pubblico colto. Subito dopo presero vita alcuni corsi di disegno industriale a Reggio e a Taranto, mentre l'attività dell'AIM si estendeva anche alla Basilicata e si differenziava in un ramo culturale e in un ramo economico, che si caratterizzò

¹³ Fonti: M. Melino (a cura di), *Riccardo Bauer*, Franco Angeli, Milano 1985; M. L. D'Autilia, *Il cittadino senza burocrazia. Società Umanitaria e amministrazione pubblica nell'Italia liberale*, Giuffrè, Milano 1995. Secondo D'Autilia, la SUM, con il suo «esempio di sperimentazione amministrativa alternativo e parallelo al Comune» spaventò la classe dirigente conservatrice al punto di indurre il governo a sciogliere l'associazione e affidare la riscrittura dello statuto alla Congregazione di carità, con l'intento di riportare la SUM nell'alveo della beneficenza tradizionale (1898). *Ibi*, pp. 19-20, 69-81.

¹⁴ L'intervento rapido per porre un primo rimedio alle gravi emergenze create dalle calamità naturali, in cooperazione con le autorità, fu anche negli anni successivi un punto fermo dell'attività dell'AIM, come si vide in occasione dei terremoti del 1914 nel catanese e del 1915 in Abruzzo. Il soccorso solidale, l'assistenza sanitaria, l'impegno per il progresso sociale ed economico dei lavoratori e delle piccole imprese artigiane, le colonie infantili e tutte le attività scolastiche e formative, per i ragazzi e per gli adulti, costituirono un unico grande sforzo di operosità «socialmente utile». F. Mattei, *ANIMI. Il contributo dell'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia alla storia dell'educazione (1910-1945)*, Anicia, Roma 2012, pp. 169-210.

¹⁵ U. Zanotti Bianco, *Storia dell'Associazione nazionale per gli interessi del Mezzogiorno nei suoi primi 50 anni di vita*, in *L'Associazione nazionale per gli interessi del Mezzogiorno d'Italia nei suoi primi cinquant'anni di vita*, Collezione Meridionale Editrice, Roma 1960, pp. 7-13.

Francesco Obinu, I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

soprattutto per lo stimolo alla formazione di cooperative fra i lavoratori¹⁶.

Nel 1921 il Comitato ministeriale contro l'analfabetismo delegò l'AIM a gestire le scuole per gli adulti in Sardegna, Basilicata, Calabria e Sicilia. Le scuole, serali per gli uomini e festive o diurne per le donne, furono dotate di piccole biblioteche e conseguirono risultati quantitativi e qualitativi abbastanza buoni¹⁷. Il materiale scolastico era distribuito gratuitamente e gli orari erano concordati con i discenti, in base ai loro impegni di lavoro. Ogni maestro, scelto dall'AIM, doveva impegnarsi pienamente verso la scuola: «il maestro era pagato modestamente, ma aveva un premio per ogni scolaro promosso dalla nostra commissione d'esami, ciò che lo induceva ad assicurarsi il maggior numero di frequentanti nella speranza di ricevere anche molti premi per gli alunni promossi»¹⁸. Dopo le riforme fasciste, l'AIM prese in carico anche 229 scuole rurali di “scarso rendimento”, organizzò “corsi integrativi” che comprendevano la formazione professionale artigianale e l'educazione alla lettura, e si occupò di migliorare la condizione dell'edilizia scolastica nei piccoli centri e nelle campagne. Tra il 1921 e il 1928, sotto la guida organizzativa di Gaetano Piacentini, l'associazione riuscì a stabilire circa 1500 scuole rurali per l'istruzione elementare dei fanciulli, spesso dotate di abitazione per l'insegnante. L'AIM, che aveva l'obbligo statutario di non prendere parte politica, impostosi il fascismo dovette pagare (come la SUM) le conseguenze della rivendicata libertà di intrattenere rapporti con chiunque. Il regime agì attraverso l'Opera contro l'analfabetismo per limitare l'autonomia dell'AIM, che nel 1928 preferì rinunciare alla delega ricevuta nel '21.

Da allora l'AIM dedicò la sua opera ad alcune scuole “a sgravio” e “sussidiate” (le future scuole elementari “parificate”) in Sardegna e in Calabria, ai laboratori di addestramento, alle attività assistenziali e culturali (mostre, scavi archeologici, pubblicazioni) e, soprattutto, agli asili infantili. La cura e l'educazione dell'infanzia, in particolare, assorbirono a tal punto gli animatori dell'AIM,

¹⁶ L'Ufficio economico dell'AIM lavorò per integrare lo sviluppo dell'istruzione primaria, popola re e agraria con la soluzione dei gravi problemi di arretratezza del sistema produttivo meridionale. Perciò promosse le cooperative di lavoro, specialmente fra i pescatori di alcuni centri siciliani, calabresi e pugliesi, e un'organizzazione per la tutela degli interessi di quei lavoratori, il "Sindacato peschereccio Tirreno-Jonio". Un'altra iniziativa fu il lavoro di studio e organizzazione per incrementare l'esportazione dei prodotti agricoli verso i mercati dell'Italia settentrionale e dell'Europa centrale. G. Mami, *Attività dell'Ufficio economico*, in *L'Associazione nazionale per gli interessi del Mezzogiorno d'Italia*, cit., pp. 140-193.

¹⁷ Le scuole superarono sempre le mille unità, con l'eccezione dell'ultimo anno scolastico (1927-28) anche per la diminuzione del flusso emigratorio. Gli iscritti furono più numerosi tra il primo (1921-22) e il quarto (1924-25) anno scolastico, quando oscillarono tra 51 mila e 62 mila unità. Durante i sette anni di esercizio, i rapporti percentuali tra iscritti ed esaminati e tra iscritti ed approvati migliorarono in modo pressoché costante, passando rispettivamente dal 52% al 74% e dal 40% al 59%. Le scuole rurali diedero risultati anche migliori, dato che il loro numero (da 61 a 726) e quello degli iscritti (da 2.309 a 23.576) crebbero costantemente, mentre i rapporti percentuali tra iscritti ed esaminati e tra iscritti ed approvati passarono rispettivamente dal 67% al 78% e dal 56% al 63%. Questi e altri dati in *L'Associazione nazionale per gli interessi del Mezzogiorno d'Italia*, cit., pp. 272-274.

¹⁸ *Ibi*, p. 38.

da determinarne la decisione di non prendere parte all'attività scolastica per l'educazione degli adulti che lo stato rilanciò nel 1947 con la legge sulla scuola popolare contro l'analfabetismo. Il premio Feltrinelli, ottenuto nel 1954, fu il riconoscimento dell'alto valore morale e umanitario dell'attività dell'Associazione, alla quale Giuseppe Isnardi attribuiva due meriti di sostanza: a) avere sviluppato il senso della solidarietà nazionale, della «comprensione tra uomini di paesi e di classi diverse», e così spezzato gli «spessi strati di ignoranza, di sconforto, di abbandono sconsolato», che per secoli avevano gravato sul Meridione; b) avere prodotto una nuova concezione della «istruzione- educazione popolare», nel senso di «accrescere continuamente e liberamente, per mezzo della lettura, del godimento dei prodotti della “buona” arte e dell'esercizio dell'espressione scritta, una propria “cultura” che, non rinnegando la tradizione ma mettendone in valore il meglio, l'umanamente sicuro e utile», comporti il soddisfacimento dei bisogni spirituali e metta l'individuo nella condizione di «compiere bene, per sé e per le comunità di cui fa parte, il lavoro al quale si sente adatto ed invogliato»¹⁹.

2.3. Il sodalizio delle Scuole per i contadini dell'Agro romano (SCA) nacque a Roma nel 1908, con la finalità di fornire l'istruzione elementare ai bambini che abitavano nelle zone rurali del Lazio. Il sodalizio, in realtà, si costituì intorno ad un nucleo originario di scuole elementari diurne che risaliva al 1904, anno in cui la sezione romana dell'Unione femminile nazionale aveva dato vita alle “Scuole festive dell'Agro romano”, per affiancare sul piano educativo il lavoro dell'igienista Angelo Celli, impegnato nel soccorso delle comunità colpite dalla malaria. Le scuole festive, avviate da Anna Fraentzel Celli, Sibilla Aleramo e Giovanni Cena, erano cresciute rapidamente di numero, anche perché ad esse si erano affiancate diverse scuole serali per adulti. Si rese così necessaria la creazione di un apposito comitato interno all'Unione femminile, che dal 1908 si occupò esclusivamente della gestione scolastica. Sotto la guida di Alessandro Marcucci, il comitato diede forma compiuta alle SCA, che nel 1921 furono erette in ente morale. Il cinquantesimo anniversario dell'Unità d'Italia (1911) fu l'occasione per una mostra di presentazione dell'attività svolta, che si caratterizzava non solo per l'insegnamento dei primi elementi scolastici, ma anche per lavori artistici ed etnografici. In cinque anni le scuole erano passate dalle 8 con 340 alunni dell'anno scolastico 1907-08, a 43 con più di 1.500 studenti. Dopo essersi estese a tutto l'Agro romano, le scuole cominciarono ad insediarsi nel territorio pontino (dal 1913 l'ente aveva mutato la sua denominazione in “Scuole per i contadini dell'Agro romano e delle paludi pontine”) e gli

¹⁹ G. Isnardi, *L'attività educativa scolastica dell'Associazione*, in *L'Associazione nazionale per gli interessi del Mezzogiorno d'Italia*, cit., pp. 195-269.

Francesco Obinu, *I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna*, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

organizzatori le dotarono di un servizio esterno di refezione, che in un secondo momento le SCA gestirono direttamente con proprie cucine. Si cominciò a pensare anche ai bambini in età pre-scolare e nel 1913 fu aperto il primo asilo; l'assistenza sanitaria fu potenziata anche grazie ad un accordo con la Croce rossa, per cui si riuscì ad aprire un ambulatorio medico in ogni edificio scolastico. Dal 1914 presso le SCA funzionò anche una cattedra ambulante di agraria e gli studenti poterono esercitarsi nella conduzione di orti sperimentali.

Nel 1921 l'ente aveva ormai fama di organizzazione solida ed affidabile, ciò che gli valse la delega a gestire tutte le scuole per gli adulti, tenute volontariamente da soggetti privati oppure finanziate dalle amministrazioni comunali e dallo Stato, del Lazio, della Toscana meridionale e delle altre regioni dell'Italia centrale. Nel 1925 le SCA erano circa 1500 (500 serali, 100 festive, 100 corsi integrativi e 800 diurne), ma svolgevano anche corsi per la formazione degli insegnanti e, dal 1926, si occuparono pure delle scuole rurali uniche (o "non classificate") presenti nei territori sopra ricordati. Tra il 1928 e il 1935 molte di queste scuole passarono sotto la diretta gestione dell'Opera nazionale balilla, mentre nel maggio del 1943 il ministero dell'Educazione nazionale stabilì che le SCA non dovessero più occuparsi di istruzione scolastica ma soltanto di quella infantile. Nel 1946, dopo alcuni anni di gestione commissariale, le SCA furono ricostituite con un nuovo statuto e continuarono a gestire gli asili fino al 1978, quando cessarono ogni attività²⁰.

3. *La lotta contro l'analfabetismo dopo la seconda guerra mondiale*

Finita la seconda guerra mondiale, a causa degli alti costi della ricostruzione, gli investimenti per l'istruzione furono limitati sostanzialmente all'edilizia scolastica. La campagna di alfabetizzazione fu rinviata al 1948, quando la situazione economico-finanziaria migliorò²¹.

²⁰ Fonti: G. Alatri, *Dal chinino all'alfabeto. Igiene, istruzione e bonifiche nella campagna romana*, Fratelli Palombi Editori, Roma 2000; G. Alatri, *Una vita per educare tra arte e socialità. Alessandro Marcucci (1876-1968)*, Unicopli, Milano 2006.

²¹ Secondo l'Istituto centrale di statistica, *Morti e dispersi per cause belliche negli anni 1940-45*, [Roma 1957], le vittime dirette e indirette della guerra furono 444.523 (291.376 militari, 152.088 civili e 1.059 non identificate). Tra il giugno 1940 e il settembre 1943 erano andati in guerra 4 milioni e mezzo di italiani. Alla data dell'armistizio, circa un milione di loro era fuori combattimento per gravi mutilazioni e invalidità, oppure prigioniero degli alleati. Nelle settimane seguenti più di un milione di militari fu catturato dai tedeschi e imprigionato; poterono tornare liberi circa 300 mila uomini che decisero di combattere con le forze germaniche, mentre in 40 mila morirono nei lager. Degli altri due milioni e mezzo di militari italiani, una parte gettò la divisa, una parte aderì alla Repubblica di Salò e un'altra parte ancora affiancò gli alleati e la resistenza partigiana. I partigiani caduti in combattimento furono più di 76 mila. Si deve ricordare anche l'esodo di circa 20 mila ebrei e l'internamento di altri 8 mila in Italia, poi quasi tutti deportati in Germania, dove in massima parte morirono. I dati sono di G. Rochat, *Le guerre italiane 1935-1943. Dall'Impero d'Etiopia alla disfatta*, Einaudi, Torino 2005; M. Avagliano-M. Palmieri, *Gli internati militari italiani. Diari e lettere dai lager nazisti 1943-1945*, Einaudi, Torino 2009; M. Avagliano-M. Palmieri, *Gli ebrei sotto la*

Francesco Obinu, I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

3.1. La riforma scolastica. La campagna di alfabetizzazione pensata dal governo doveva fondarsi, da un lato, sul potenziamento del sistema scolastico e, dall'altro, sul recupero degli adulti analfabeti. Come sapevano già le associazioni culturali sorte tra XIX e XX secolo, all'analfabetismo strumentale si associava l'analfabetismo morale, cioè l'ignoranza verso i principi regolatori della vita politica e sociale, l'inconsapevolezza delle persone rispetto al proprio ruolo di "cittadini". Questo analfabetismo, nutrito «dalla mancanza di efficienza degli strumenti culturali»²², rischiava di essere ancora più pesante nel momento in cui l'Italia era impegnata a lasciarsi alle spalle la dittatura e a costruire la democrazia. A maggior ragione esso doveva essere debellato, ma per conseguire il risultato era necessario mettere in efficienza gli "strumenti culturali", in particolare la scuola.

La scuola necessitava: 1) di essere liberata dalla gabbia ideologica in cui l'aveva costretta il

persecuzione in Italia, Diari e lettere 1938-1945, Einaudi, Torino 2011, *Introduzione*, pp. xi-lxxvii. I bombardamenti e l'acquartieramento delle truppe avevano reso inagibili circa 18 mila aule, ma mancavano all'appello altre 7 mila aule, previste da un piano edilizio del gennaio 1940, che non erano state costruite per i costi delle campagne militari fasciste. Inoltre, nel 1947 l'aumento della popolazione scolastica elementare e l'inadeguatezza di molti vani adibiti ad uso scolastico richiesero altre 55.927 aule. I dati sono di A. Menapace, *Stato attuale dell'edilizia scolastica e proposte di miglioramenti*, «La Riforma della Scuola», n. 16, giugno 1949, pp. 8-14. Durante il quinquennio bellico il sistema produttivo aveva perso oltre tremila miliardi di lire, il deficit della bilancia dei pagamenti era salito a 135.388 milioni di lire e il reddito pro-capite era sceso da 3.142 a 1.585 lire. Tutto questo per l'embargo commerciale e l'autarchia, per la conversione ai fini bellici di molte industrie e la diminuzione pari almeno al 50% delle produzioni agricole e del pescato. La scarsità dei prodotti industriali e alimentari, la persistenza del mercato nero, l'inflazione e l'inadeguato aumento delle retribuzioni avevano determinato un forte rincaro del costo della vita. La spesa alimentare pro-capite era passata da 2.692 a 1.709 lire e l'apporto energetico giornaliero era sceso da 2.631 a 1.747 calorie, con conseguenti problemi di denutrizione per una parte della popolazione. Il governo di Ferruccio Parri (giugno-dicembre 1945) ridusse al minimo l'emissione di nuova moneta, ma la misura deflazionistica non impedì che nel secondo semestre del 1945 i prezzi al dettaglio crescessero ancora del 39%, mentre gli aumenti salariali non superarono il 25%. I primi aiuti alimentari erano stati predisposti dai due governi guidati da Ivanoe Bonomi (giugno 1944-giugno 1945) e dalla Commissione alleata di controllo, prima che questa trasferisse al governo italiano la responsabilità dell'esercizio finanziario. Questo passaggio fu facilitato dalla scelta di Alcide De Gasperi (succeduto a Parri) di affiliare l'Italia al nuovo sistema mondiale dell'economia, che gli Stati Uniti avevano cominciato a costruire con gli accordi di Bretton Woods (1944). Dopo la missione diplomatica di De Gasperi a Washington (gennaio 1947) e l'uscita dei partiti di sinistra dal governo (maggio 1947), l'Italia aderì al Fondo monetario internazionale e fu inclusa nello *European Recovery Program*, amministrato dalla Organizzazione europea per la cooperazione economica (OECE). Tuttavia, per avere accesso ai 1.511 milioni di dollari del piano Marshall (che permisero lo sviluppo industriale e il "miracolo economico" degli anni '50 e '60), l'Italia doveva garantire la solvibilità dei debiti già contratti (soltanto nel 1946 il paese aveva beneficiato di aiuti per 825 milioni di dollari). Perciò i governi post-bellici diedero la massima priorità agli interventi finalizzati alla ripresa economica e all'assestamento dei conti, ripristinando le reti viarie e ferroviarie, i porti, gli elettrodotti e gli acquedotti. La spesa pubblica per queste opere, che nel 1945 era stata di 12,5 miliardi di lire, nel 1947 raggiunse i 168,5 miliardi. Fonti: Istituto centrale di statistica, *Sommario di statistiche storiche italiane 1861-1955*, [Roma 1958], pp. 76-77, 106-233; P. Saraceno, *Ricostruzione e pianificazione (1943-1948)*, Giuffrè Editore, Milano 1974 (2 ed.), pp. 63-80, 157-227; C. Daneo, *La politica economica della ricostruzione. 1945-1949*, Einaudi, Torino 1975, pp. 3-33, 100-169; G. Candeloro, *Storia dell'Italia moderna*, XI, Feltrinelli, Milano 1986, pp. 15-23; D. Ivone-M. Santillo, *Alcide De Gasperi e la ricostruzione (1943-1948)*, Edizioni Studium, Roma 2006, pp. 23-40, 109-166, 225-290.

²² G. Gabrielli, *Un esperimento: "La scuola popolare"*, «La Riforma della Scuola», n. 4-5, giugno-luglio 1948, p. 25. Nel 1948 Gabrielli faceva parte del Comitato centrale per l'educazione popolare, un organismo istituito dal Ministero della pubblica istruzione con funzioni di rappresentanza e coordinamento di tutte le forze operanti nel campo dell'educazione degli adulti.

Francesco Obinu, *I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna*, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

fascismo; 2) di essere aggiornata nei programmi e nella didattica. La soluzione del primo problema dipendeva anche dal successo della cosiddetta “de-fascistizzazione” o epurazione delle istituzioni statali, che però rimase incompiuta. La sopravvivenza della burocrazia di stampo fascista e monarchico riguardò i ministeri, la magistratura, le prefetture, le forze armate, gli enti pubblici e privati, l'impresa e la finanza. Secondo alcuni testimoni del tempo, i primi governi democratici (stretti pure dalla necessità che gli apparati statali riprendessero subito a funzionare per rispondere allo stato di emergenza), furono frenati dalle forze conservatrici e dalla resistenza dei tanti che non volevano perdere gli impieghi, le cariche e le fortune economiche ottenuti grazie alla più o meno sincera adesione al fascismo²³. Le forze sociali e politiche conservatrici, realizzando in questo caso una convergenza di interessi con il Vaticano e i governi di Londra e Washington, lavorarono contro l'epurazione anche nell'intento di preservare una forza anticomunista bene inserita nella macchina statale²⁴. Invece di indagare i livelli dirigenziali «ci si accanì contro gli applicati d'ordine e gli uscieri, o magari il capofabbricato che aveva indossato la divisa per vanità. Non si vollero o non si poterono colpire gli uomini veramente colpevoli e le vecchie strutture dello Stato e della società»²⁵.

Anche la soluzione del secondo problema, quello della riforma dei programmi di studio, non andò a buon fine. La Sottocommissione per l'istruzione, che era parte della Commissione alleata di controllo ed era presieduta dal pedagogista di formazione deweyana Carleton Washburne, nel 1945 indicò i principi fondamentali su cui avrebbe dovuto fondarsi la scuola democratica, in particolare

²³ I forti gruppi sociali conservatori, corrisposti dai partiti monarchico, liberale e da una parte della Democrazia cristiana, erano presenti nei ruoli dirigenziali delle pubbliche amministrazioni. I dirigenti, dai quali dipendeva la formazione delle commissioni incaricate di giudicare il personale di ogni ufficio, permisero il sabotaggio delle prove a carico degli indagati. Cosicché i rinviati a giudizio nell'amministrazione centrale furono pochi e ancora meno furono i condannati al carcere o alla rimozione dall'incarico, dato che prevalsero i proscioglimenti e le sanzioni minori. Le cifre dell'epurazione furono ancora più modeste nelle amministrazioni periferiche (in diverse province d'Italia gli impiegati e i funzionari non furono nemmeno sottoposti a controllo). R. Palmer Domenico, *Processo ai fascisti. 1943-1948: storia di un'epurazione che non c'è stata*, Rizzoli, Milano 1996.

²⁴ Le parole di Mario Boneschi, esponente del Partito d'azione, partigiano e membro del CLN milanese riassumono efficacemente: «Larghi strati della borghesia e quelli che più contavano rimanevano mentalmente fascisti. Per loro Mussolini era un grand'uomo tradito e sfortunato, i partiti antifascisti, organizzazioni faziose che non facevano altro che insegnare l'odio, indegni di governare il paese. Il culto dell'ordine, l'anticomunismo, il disprezzo verso i politicanti, tutti gli *slogans* del ventennio erano allora il solo bagaglio intellettuale del popolo grasso italiano. L'oligarchia che con la monarchia ed il fascismo aveva dominato l'Italia, non era affatto disposta ad accettare la democrazia. I fascisti superstiti, quelli non compromessi con la Repubblica di Salò, quelli del fascismo per bene, cattolici, monarchici, burocrati, militari, strinsero le fila e costituirono un esercito compatto deciso a non cedere un'oncia di potere. Ebbero partita vinta. L'antifascismo aveva con sé le masse, ma queste erano prevalentemente sotto l'influenza comunista e quindi, sopravvenuta la guerra fredda, fuori gioco. L'antifascismo avrebbe potuto contare sugli intellettuali, ma quelli erano preda della grande sbandata delle velleità rivoluzionarie. Fu una delle sventure di quell'epoca che il marxismo raccogliesse uomini che sentivano il desiderio di rinnovare la società e di arrivare a un mondo nuovo, ma che si accodavano allo stalinismo, il quale non aveva alcuna possibilità di affermarsi in Occidente». M. Boneschi, *L'occhio del testimone*, Franco Angeli, Milano 2008, p. 99.

²⁵ A. Galante Garrone, *Il fallimento dell'epurazione. Perché?*, in R. Palmer Domenico, *Processo ai fascisti*, cit., p. xiv.

Francesco Obinu, I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

quella elementare. Attingendo all'attivismo pedagogico, Washburne pensava ad un impegno didattico che portasse alla luce e potenziasse le attitudini degli alunni. La scuola poi, oltre ad assolvere al compito di insegnare a scrivere, leggere e far di conto, doveva portare gli alunni a comprendere quanto il benessere di ognuno dipendesse da un legame che univa l'individuo, per il tramite della famiglia, della comunità locale e di quella statale, al consorzio umano mondiale. Il nazionalismo e il razzismo spezzavano questo legame, isolavano gli individui e ne mettevano in pericolo la sicurezza. La relazione sottolineava che i programmi didattici e i libri di testo utilizzati durante il ventennio erano troppo condizionati dall'ideologia fascista per essere utilizzabili anche solo parzialmente. Washburne suggeriva pure la riforma dell'Istituto magistrale, che doveva avere il suo perno nel tirocinio professionale e nell'avanzata formazione pedagogica e psicologica del maestro, in modo che gli insegnanti acquisissero i mezzi critici necessari a liberarli dall'ossequio e dall'abitudine verso il metodo e l'ideologia della scuola fascista. Le indicazioni della commissione Washburne furono però trascurate, probabilmente anche per le rimostranze avanzate dalle autorità ecclesiastiche, che non gradivano la scarsa attenzione del riformatore per l'insegnamento della religione, mentre gli stessi ministri della Pubblica istruzione, De Ruggiero e Arangio Ruiz, di cultura liberale e idealista, non erano abbastanza sensibili verso la "socialità" del metodo deweyano. Dall'altra parte, le associazioni magistrali di sinistra volevano una scuola affrancata dall'impianto pedagogico tradizionale e gentiliano²⁶, ma la loro richiesta fu frenata dallo stesso Washburne, nel timore che quelle forze volessero affermare un modello scolastico sensibile all'influenza sovietica (Washburne fu anche direttore del Servizio di informazione statunitense, che diffondeva gli ideali culturali americani in funzione anti-sovietica). Infine, si riuscì soltanto ad epurare i testi scolastici dalle più evidenti corruzioni della dottrina fascista e il sistema scolastico mantenne molte affinità con gli ordinamenti del passato. L'istruzione di base restava ferma ad un metodo didattico che non favoriva la formazione "attiva" dell'alunno, ma si basava sull'apprendimento "meccanico" (intuizione, associazione di idee) e mostrava attenzione al richiamo ecclesiastico (recepito pienamente dalla riforma avanzata nel 1955 dal ministro Ermini) per una maggiore aderenza dei programmi elementari ai valori religiosi. Come non bastasse, l'obbligo di frequenza fino ai 14 anni continuò a restare sulla carta, complice anche la controproducente *querelle* sulla scuola

²⁶ G. Ricuperati, *La scuola e il movimento degli studenti*, in V. Castronovo (a cura di), *L'Italia contemporanea. 1945-1975*, Einaudi, Torino 1976, pp. 435-436, ha esplicitamente parlato di sopravvivenza della scuola gentiliana, anche perché le scuole materne continuarono a restare affidate principalmente agli enti religiosi, mentre il persistente dualismo fra scuola tecnico-professionale per l'avviamento al lavoro e, dall'altra parte, scuola media per l'accesso all'istruzione umanistica, perpetuava l'impostazione elitaria che i ministri Croce e Gentile avevano dato alla scuola.

Francesco Obinu, *I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna*, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

postelementare²⁷.

3.2. L'inchiesta sulle condizioni della scuola italiana. Il proposito di riformare la scuola italiana si ripresentò nel 1947, quando il democristiano Guido Gonella, appena nominato ministro, propose al Capo provvisorio dello stato, Enrico De Nicola, l'istituzione di una Commissione nazionale d'inchiesta sulle condizioni della scuola italiana, in preparazione dell'auspicata riforma. La proposta fu approvata con decreto del 12 aprile 1947 e la Commissione fu formata dai ministri della Pubblica istruzione succedutisi nell'incarico dopo la caduta del fascismo, vale a dire, oltre a Gonella, Leonardo Severi, Giovanni Cuomo, Guido De Ruggero, Vincenzo Arangio Ruiz, Enrico Molè. La coadiuvavano alcune sottocommissioni, rappresentative della scuola pubblica e privata, dell'università e degli organismi politici, imprenditoriali e sindacali. L'inchiesta fu presentata in novembre sul primo numero de «La Riforma della Scuola», attraverso un *Appello* che Gonella rivolse a tutti gli educatori²⁸.

Il ministro esordiva affermando che l'inchiesta si proponeva «il preciso e sicuro accertamento delle condizioni spirituali e materiali, in cui si trova la scuola italiana dopo il turbinoso sconvolgimento della guerra»²⁹. Lo strumento dell'inchiesta fu il questionario, costruito in modo da rilevare il parere dei singoli educatori, dal maestro elementare al professore universitario, ma anche il punto di vista degli organismi collegiali scolastici e universitari. Le informazioni raccolte dovevano essere sottoposte all'esame delle conferenze dei direttori, presidi, provveditori, rettori e rappresentanti delle associazioni educative di diverso indirizzo culturale e pedagogico, dei sindacati, dei partiti e delle famiglie. La riforma scolastica doveva essere un'«autoriforma» messa in atto dalla stessa «scuola che riformerà se stessa, prendendo sempre più coscienza di sé e delle proprie responsabilità morali e sociali»:

²⁷ Fonti: L. Ambrosoli, *La scuola in Italia dal dopoguerra ad oggi*, il Mulino, Bologna 1982, pp. 11-54; A. Santoni Rugiu, *Storia sociale dell'educazione*, cit., pp. 664-670; R. Sani, *Le associazioni degli insegnanti cattolici nel secondo dopoguerra (1944-1958)*, La Scuola, Brescia 1990; A. Gaudio, *La politica scolastica dei cattolici. Dai programmi all'azione di governo. 1943-1953*, La Scuola, Brescia 1991; A. Santoni Rugiu, *Maestre e maestri*, cit., pp. 123-132. L'Unione cattolica degli insegnanti medi (UCIIM) voleva che il triennio postelementare fosse organizzato in tre rami con programmi caratterizzanti (umanistico, tecnico-scientifico e pratico-professionale) ma non rigidamente distinti; gli insegnanti di orientamento marxista volevano una scuola media triennale obbligatoria con un indirizzo di studio unico aperto verso la scuola professionale e il liceo; l'Associazione dei maestri cattolici (AIMC) chiedeva che il quinquennio elementare e il triennio postelementare costituissero un ciclo unico, perché caratterizzati da uniformità di esigenze psicologiche, pedagogiche e sociali. L'AIMC dovette infine adeguarsi all'orientamento generale verso il ciclo medio triennale, ma (preoccupata di lenire l'elevato tasso di disoccupazione esistente fra i suoi associati) insistette affinché si istituisse un ramo "normale", in luogo di quello pratico-professionale, da affidarsi ai maestri.

²⁸ G. Gonella, *L'inchiesta nazionale per la riforma della scuola. Appello agli educatori*, Ministero della Pubblica istruzione, Roma 1947. «La Riforma della Scuola» doveva dare risalto a tutti i punti di vista sui temi in discussione e fornire un preciso quadro statistico sulla scuola italiana. *Ibi*, p. 10. Il testo del decreto presidenziale, in quattro articoli, è riprodotto alle pp. 11-12.

²⁹ *Ibi*, pp. 3-4.

Francesco Obinu, I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

In tal modo, evitando quelle imposizioni dall'esterno – che nella recente e sventurata esperienza si sono risolte in un asservimento della scuola a particolari interessi politici – si eviterà pure il pericolo di quelle brusche variazioni, che accompagnano spesso una riforma *ab extra*. Un organismo delicato, quale è la scuola, richiede anzitutto stabilità, fin dove è possibile, e gradualità massima nei cambiamenti strettamente necessari, al fine di evitare scadimenti di rendimento, e al fine di non diminuire il prestigio degli ordinamenti scolastici nella pubblica opinione. [...] Più che un atto amministrativo, l'indagine che si intende compiere sulla scuola deve essere un atto spirituale e sociale: la scuola deve ascoltare se stessa nel suo intimo e intendere pure le voci nuove che vengono da una società che si rinnova³⁰.

Pertanto, era necessario conoscere il pensiero sulla scuola degli educatori, delle famiglie degli studenti (ma non degli studenti, si potrebbe osservare), degli amministratori pubblici, dei dirigenti sindacali, degli imprenditori e pure di coloro che si occupavano di emigrazione. L'inchiesta poteva distinguere gli aspetti del progresso individuale e del progresso sociale, ma non separarli, «dati gli intimi legami fra l'individualità e la socialità di ogni opera educativa», per cui la preparazione dell'uomo non può separarsi da quella del professionista. Questo «inscindibile legame» tra la scuola e la vita doveva fare riflettere anche sulla necessità di un ordinamento pedagogico e didattico che si ponesse davvero al servizio della scuola e del suo legame con la concreta quotidiana esperienza delle persone, rifuggendo l'astrattismo teorico e facendo della pedagogia una «vivente disciplina della scuola». E rifuggendo pure «il didatticismo, che è corruzione della didattica» e confina l'ideale educativo sul piano delle buone intenzioni. Inoltre, Gonella chiariva che l'inchiesta non doveva essere “colorata” dall'ideologia politica di una parte o di un'altra, pur ascoltando i diversi ideali educativi dei partiti, perché il bene della scuola doveva corrispondere al bene di tutta la società. Anzi, la scuola doveva essere il luogo di incontro di tutti coloro che la politica divideva, perché attraverso la scuola tutti potessero partecipare alla costruzione dell'unità morale della nazione³¹.

L'inchiesta individuava i quattro aspetti principali su cui avrebbe dovuto agire la riforma. Uno di essi era quello dell'ordinamento scolastico, che doveva rispondere alle nuove esigenze formative e alla soluzione dei problemi di grande impatto sociale, come l'analfabetismo, l'inosservanza dell'obbligo scolastico e la questione della scuola non statale. Un altro era quello educativo, che richiedeva il «rilevamento del grado di efficacia dei vari insegnamenti» e quindi la verifica dei programmi scolastici, dei libri di testo e della didattica, sia in relazione ai progressi tecnici e scientifici, sia in funzione del recupero intellettuale, morale e civico degli adulti non scolarizzati.

³⁰ *Ibi*, p. 5.

³¹ *Ibi*, pp. 5-7.

Non si poteva trascurare (ancora di più dopo il ventennio fascista) la preparazione morale e culturale, oltre che tecnica, degli insegnanti³². In chiusura, Gonella evidenziava il legame tra rinnovamento educativo e sviluppo democratico: «La nuova scuola italiana dovrà nascere dal meglio che ciascuno reca nel cuore come ansia di una più alta e più pura umanità, ed essere fondamento e coronamento alla riedificazione democratica della nostra vita nazionale»³³.

Il questionario fu distribuito ai soggetti interessati nel gennaio 1948, gli esiti dell'inchiesta furono pubblicati nel giugno 1949³⁴ e il progetto di riforma fu preparato di conseguenza. Nel dicembre 1950 fu istituita anche la Consulta didattica nazionale, con il compito di redigere i nuovi programmi scolastici, ma il progetto di riforma non fu mai portato alla discussione parlamentare e nel 1952 fu abbandonato. Questo esito fu dovuto soprattutto alle contese politico-ideologiche tra democristiani e comunisti, i quali accusavano i primi di volere “confessionalizzare” la scuola pubblica³⁵. Mentre la scuola attendeva di essere messa nelle condizioni di sostenere lo sviluppo e l'ammodernamento del paese, l'inchiesta Tremelloni del 1953 evidenziò che in Italia c'erano ancora almeno due milioni di analfabeti, che i disoccupati nel loro complesso erano scarsamente istruiti e che il 74% dei lavoratori non aveva la licenza elementare. Inoltre, la maggior parte dei licenziati elementari non proseguiva gli studi³⁶.

4. *La scuola per gli adulti. La proposta governativa*

Ebbe maggiore fortuna il progetto sulla “scuola popolare” per gli adulti analfabeti e semi-analfabeti, affiancata dai corsi di “educazione popolare” per la formazione civica dei cittadini³⁷. Della prima e

³² Gli altri due erano l'amministrazione scolastica (personale, attrezzature, edilizia, rapporto con il Ministero), in vista del nuovo assetto istituzionale che il lavoro dell'Assemblea costituente si apprestava a dare al paese; e il fabbisogno economico, perché la scuola fosse dotata di un bilancio che, scriveva Gonella, doveva essere superiore a quello delle forze armate, per riconoscere agli educatori retribuzioni più dignitose, alle famiglie povere i mezzi per consentire ai ragazzi meritevoli di continuare gli studi, per consentire l'adeguato sviluppo dell'edilizia scolastica, dei gabinetti scientifici e delle biblioteche. *Ibi*, pp. 8-9.

³³ *Ibi*, p. 11.

³⁴ Il Ministero gli dedicò il numero speciale de «La Riforma della Scuola», Supplemento al n. 16, giugno 1949.

³⁵ Lo scontro fu particolarmente acceso sulla scuola postelementare. Gonella cercava di fare collimare le istanze laiche, di sinistra e dell'UCIIM, che erano abbastanza convergenti tra loro, con quelle dell'influente AIMC, che trovavano maggiore ascolto negli ambienti ministeriali. Non a caso, il progetto prevedeva «una scuola secondaria triennale con carattere unitario, articolata in tre rami – classico, tecnico e normale – con un programma culturale comune, integrato da insegnamenti caratterizzanti per ciascun ramo»; la sezione normale doveva essere istituita «presso le stesse scuole elementari e affidata ai maestri». R. Sani, *Le associazioni degli insegnanti cattolici nel secondo dopoguerra*, cit., p. 75.

³⁶ L. Ambrosoli, *La scuola in Italia dal dopoguerra ad oggi*, cit., pp. 55-72.

³⁷ L'inchiesta ministeriale aveva messo in luce la generale trascuratezza di questo particolare a

dei secondi si era occupata la Sottocommissione per l'educazione popolare, che era stata promossa da Giovanni Calò e che comprendeva anche altre figure di rilievo, come Mario Bendiscioli (formatosi nella Fuci, docente universitario, vicino ai partigiani cattolici durante la Resistenza)³⁸, Francesco Bettini (pedagogista e ispettore scolastico, collaboratore della casa editrice La Scuola), Laura Bianchini (insegnante e partigiana, seguace di Giuseppe Dossetti) e poi Guido Calogero (filosofo, animatore con Capitini del movimento liberalsocialista), il matematico e pedagogista comunista Lucio Lombardo Radice e Salvatore Valitutti³⁹. Calò, filosofo e pedagogista, era convinto che la società moderna fosse “cristiana” prima che “illuministica”, e che l'istruzione e l'educazione dovessero essere permeate dai valori religiosi e finalizzate alla costruzione di una società fondata sulla dignità della persona⁴⁰.

La «Scuola popolare contro l'analfabetismo»⁴¹ fu istituita con decreto del Capo provvisorio dello

ambito dell'istruzione, sia in termini di numero e qualità delle iniziative scolastiche e sia in termini di risultati. Cfr. «La Riforma della Scuola», Supplemento al n. 16, giugno 1949, pp. 184-185.

³⁸ Aa. Vv., *Mario Bendiscioli storico*, Ce.Doc-Morcelliana, Brescia 2003.

³⁹ Valitutti (Bellosguardo, 1907-Roma, 1992), originario della provincia di Salerno, era socio dell'UNLA. Studioso del pensiero politico, giuridico e pedagogico, e autore di pubblicazioni su Francesco De Sanctis, Benedetto Croce, Luigi Einaudi e Silvio Spaventa, aveva cominciato la sua attività scientifica al seguito di Giovanni Gentile. Grazie all'interessamento del filosofo, Valitutti aveva ottenuto un impiego e poi la carica di vicesegretario generale (1933-1937) presso l'Ufficio studi dell'Istituto fascista di cultura. Si era occupato in particolare della rivista «Civiltà fascista» e aveva diretto la collana «Educazione e politica». Nominato provveditore agli studi (1936), era stato destinato a Mantova (1937-1940) e poi trasferito a Perugia (1940-1943), dove aveva cominciato la carriera accademica come professore incaricato di Filosofia del diritto (1940-1956). Nell'immediato dopoguerra fu reintegrato nei ruoli dei provveditori e poi nominato capo dell'ufficio stampa del Ministero della pubblica istruzione con i ministri Gonella e Martino (1948-1950). Fu rettore dell'Università per stranieri della città umbra e si impegnò in favore dell'Opera nazionale «Maria Montessori», che era stata ricostituita dopo la caduta del fascismo, tenendo la carica di vicepresidente per circa vent'anni e di presidente per circa due anni. Fu anche consulente per le scuole italiane all'estero (1952-1954) e con il ministro Martino fu capo di gabinetto prima alla Pubblica istruzione e poi agli Esteri (1954-1957). Libero docente (1948-1959) e professore incaricato (1952-1959) di Storia delle dottrine politiche a Perugia, passò alla cattedra di Sociologia prima e di Dottrina dello Stato poi nell'università di Roma. L'incontro con Ruggero Moscati lo portò ad iscriversi al Partito liberale italiano nel 1953. Durante gli anni '60 e '70 fu prima deputato e poi senatore del PLI, e ministro della Pubblica istruzione nel primo governo Cossiga. Il suo atto ministeriale più importante fu forse l'indizione della prima Conferenza nazionale della Scuola (1980) sul tema «Finalità, problemi e organi della partecipazione scolastica in un ordinamento democratico», a cui presero parte docenti, presidi, studenti, rappresentanti politici e sindacali. Nel corso della VI legislatura fu sottosegretario al Ministero della pubblica istruzione con il ministro Oscar Luigi Scalfaro e presidente della VII Commissione permanente del Senato (Istruzione pubblica e belle arti, ricerca scientifica, spettacolo e sport) dal 1983 al 1987. Editorialista dei quotidiani «Il Tempo», «Il Messaggero», «Stampa Sera», «La Sicilia», «Il Giornale», nel 1971 aveva fondato la rivista «Nuovi Studi Politici», che diresse sino al 1992. Fu presidente dell'UNLA dal 1981 al 1992. G. Longo, *Nota biografica*, in D. Pelosi (a cura di), *La Scuola, lo Stato, i Partiti*, Fondazione Einaudi, Roma 1996, pp. 397-398.

⁴⁰ E. Scaglia, Giovanni Calò nella pedagogia italiana del Novecento, La Scuola, Brescia 2013, pp. 251-261.

⁴¹ Decreto legislativo del Capo provvisorio dello Stato 17 dicembre 1947, n. 1599. Istituzione de *lla Scuola popolare contro l'analfabetismo*, «Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana», Serie Generale n. 21, 27-1-1948. Il testo del decreto fu pubblicato in seguito anche in «La Riforma della Scuola», n. 4-5, giugno-luglio 1948, p. 107. La legge 16 aprile 1953, n. 326 modificò parzialmente il testo del decreto. In particolare: agli scopi della scuola popolare (art. 2) fu aggiunto l'accrescimento «della cultura del popolo mediante l'istituzione dei Centri di lettura e iniziative di carattere ricreativo ed educativo»; il numero massimo delle ore settimanali di lezione fu portato da 15 a 18

Francesco Obinu, I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

stato il 17 dicembre 1947. I corsi erano gratuiti, diurni o serali: «La Scuola popolare nacque dal proposito del Governo di avviare a soluzione due gravi problemi: la disoccupazione magistrale e l'analfabetismo degli adulti»⁴². Alla Scuola, organizzata con lo stanziamento di un miliardo di lire (poi raddoppiato nel 1953), era affidato anche il compito di orientare i discenti verso l'istruzione professionale. Sue sedi, come disponeva il primo articolo della legge, dovevano essere «le scuole elementari, le fabbriche, le aziende agricole, le istituzioni per emigranti, le caserme, gli ospedali, le carceri» e «ogni ambiente popolare, specie in zone rurali, in cui se ne manifesti il bisogno». I corsi dovevano impartire l'istruzione del corso elementare inferiore ai soggetti maggiori dei 12 anni che ne fossero privi (corsi "A" per analfabeti) e l'istruzione del corso elementare superiore a coloro che avessero compiuto gli studi inferiori o che potessero dimostrare di possedere «un grado d'istruzione equivalente» (corsi "B" per semi-analfabeti); dovevano inoltre «aggiornare e approfondire» l'istruzione dei soggetti che fossero in possesso del certificato degli studi elementari superiori, al fine di orientarli verso le «attività artigiane» o, se inclini, verso il proseguimento degli studi (corsi "C" di aggiornamento). I corsi dipendevano dai provveditorati agli studi, che potevano attivarli anche su richiesta di soggetti privati, accertandosi che i richiedenti fossero in possesso dei mezzi necessari ad «organizzare ed assicurare il regolare funzionamento dei corsi stessi». Potevano tenere i corsi soltanto le persone prive di occupazione retribuita e in possesso dei requisiti per l'insegnamento nella scuola elementare o, nel caso dei corsi di aggiornamento, nella scuola media⁴³. La durata normale dei corsi era stabilita in cinque mesi, per dieci o quindici ore settimanali di lezione da impartirsi a classi formate da minimo dieci e massimo venticinque allievi. Inoltre: «Ove siano accertate irregolarità di insegnamento o scarsa frequenza degli alunni, il provveditore può adottare opportune misure che, nei casi più gravi possono giungere fino alla chiusura del corso»⁴⁴. I corsi si concludevano con un esame che, se superato, permetteva di ottenere il certificato attestante il compimento degli studi elementari inferiori o superiori, oppure, al termine dei corsi di aggiornamento, lo «speciale attestato che è titolo preferenziale a parità di ogni altra condizione, per

e il numero massimo di studenti per maestro da 25 a 30 (art. 5); fu aggiunto l'articolo 11 bis, che stabiliva la possibilità di avviare i corsi di scuola popolare nell'ambito dei corsi di qualificazione professionale, per recuperare gli allievi analfabeti e per integrare la preparazione tecnica «con la preparazione intellettuale».

⁴² Ministero della Pubblica Istruzione, *La scuola italiana dal 1946 al 1953*, Istituto Poligrafico dello Stato, Roma 1953, p. 75. Nel 1946 i maestri senza cattedra erano circa 40 mila. Gli insegnanti della Scuola popolare passarono in quattro anni da 10.213 a 24.758. *Ibi*, p. 295. L'esubero dei maestri si era presentato anche se, nel frattempo, il serbatoio naturale del ceto magistrale era stato duramente colpito. Gli iscritti alle scuole per la formazione degli insegnanti, che nel 1938 erano stati 166.344, negli anni della guerra diminuirono di oltre centomila unità, tanto che nel 1945 se ne contavano soltanto 63.485, secondo «La Riforma della Scuola», n. 13, marzo 1949, p. 13.

⁴³ Decreto legislativo del Capo provvisorio dello Stato 17 dicembre 1947, n. 1599. *Istituzione della Scuola popolare contro l'analfabetismo*, cit., artt. 2, 3 e 4.

⁴⁴ *Ibi*, art. 5.

Francesco Obinu, *I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna*, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

l'ammissione ad impieghi per i quali sia richiesto il certificato degli studi elementari superiori»⁴⁵.

Una parte dei corsi poteva essere affidata alle associazioni culturali che avessero avanzato domanda e che, trovandosi nella possibilità di raccogliere altri finanziamenti, chiedessero l'autorizzazione a istituire corsi aggiuntivi rispetto a quelli statali. La doppia gestione (pubblica e privata) portò sicuramente dei vantaggi allo stato, perché alleggeriva lo sforzo organizzativo del Ministero e permetteva di attivare un maggior numero di corsi senza aggravio per la spesa pubblica, ma pose anche la necessità di dirigere e coordinare le attività scolastiche e amministrative in modo più efficiente. A questo scopo, nel 1949 fu istituito il Comitato centrale per la scuola popolare, che si occupò anche di studiare iniziative didattiche (curò la pubblicazione del *Manuale* scolastico) e di assistenza (dal 1950 assicurò gratuitamente agli studenti il materiale di cancelleria).

Nel 1949-50 ai corsi di scuola popolare si affiancarono i corsi di "educazione popolare", diversificati in base alle caratteristiche sociali e culturali dei gruppi a cui si rivolgevano – lavoratori, casalinghe, studenti, professionisti, emigranti e altri – e coordinati dal nuovo Comitato centrale per l'educazione popolare, che promosse la pubblicazione e la distribuzione gratuita di un *Almanacco* per i corsisti. Partendo dai «centri reali di interesse» delle persone, differenti in base alle abitudini ed alla mentalità, il Comitato centrale si proponeva di stimolare la sensibilità degli adulti rispetto alla vita lavorativa, sociale e familiare⁴⁶. Gli esperti ministeriali pensarono anche a misure per contrastare l'analfabetismo di ritorno negli adulti che terminavano il percorso scolastico. Per mantenere in loro l'abitudine a leggere e, anzi, con l'ambizione maggiore di svilupparne il gusto e la consapevolezza verso la lettura, furono creati i Centri di lettura⁴⁷. Questi nel 1953 superarono le due migliaia, un numero comunque insufficiente rispetto al fabbisogno; così, specialmente per favorire le località più emarginate, fu ideato il Centro mobile di lettura, un pullman attrezzato con scaffali, leggi e seggiole ma anche con giradischi, radio e cine-proiettore, che poteva ospitare venti persone e mettere a disposizione circa duemila volumi di letteratura, divulgazione e consultazione, oltre a giornali e riviste. Se i corsi della Scuola popolare si proponevano di fornire agli adulti le condizioni minime di istruzione, i corsi per l'Educazione popolare guardavano alla formazione morale delle persone, nel rispetto delle particolari esigenze «dei singoli e dei gruppi nelle realtà ambientali»:

⁴⁵ *Ibi*, art. 6.

⁴⁶ Ma, stando agli stessi dati ministeriali, questi corsi ebbero uno sviluppo minimo, poiché dai 50 iniziali si giunse ai circa trecento del 1952. Ministero della Pubblica Istruzione, *La scuola italiana dal 1946 al 1953*, cit., pp. 76-80.

⁴⁷ *Ibi*, pp. 81-84 e 298.

Compito proprio dell'Educazione popolare (degli adulti) è quello di soddisfare ai bisogni ed alle aspirazioni dell'adulto in tutta la loro varietà. Si tratta cioè – partendo dai dati reali di uomini ed ambienti – di offrire ad ognuno, nei limiti delle sue capacità, la opportunità di una “realizzazione totale” della propria individualità e, attraverso ad essa, il raggiungimento di una migliore organizzazione della vita nazionale ed internazionale⁴⁸.

Tutta la materia fu dibattuta pubblicamente in congresso nel maggio 1948⁴⁹. Aprendo i lavori, il presidente del Consiglio dei ministri, De Gasperi, affermò che l'educazione popolare doveva offrire a tutti i cittadini uguali opportunità, per partecipare «più intensamente e completamente» alla vita democratica del paese, poiché nella società non potevano esistere «insuperabili barriere classiste»:

Alla base di questo principio che è dettato dalla cristiana concezione dell'uomo e della società, vi è un fondamentale postulato politico, che per noi democratici ha sommo valore. Si tratta di rendere tutti i cittadini più consapevoli mediante una più approfondita coscienza dei valori spirituali. È questa una esigenza basilare della democrazia che è il regime nel quale la responsabilità è comune, e la scelta dei capi e dei fini politici è rimessa al libero giudizio di ciascuno. Occorre che tutti possano giudicare con consapevolezza. Questo è il fondamento della responsabilità democratica. L'educazione popolare, così come noi la intendiamo, è perciò un fattore formativo della democrazia⁵⁰.

Il professor Vittorio Chizzolini⁵¹, uomo di profonda fede religiosa, riassume così i fini generali della scuola popolare:

Riscatto dal pauperismo intellettuale (pauperismo intellettuale che è tante volte più deprecabile e doloroso di quello economico e che è collegato ad esso); riscatto dall'empirismo nel lavoro (il nostro paese, povero di materie prime, deve andare verso una industria di qualità; di qui l'esigenza della qualificazione della nostra mano d'opera); comunitarismo culturale (mettere i giovani, mettere gli adulti in contatto con la storia, con le coordinate del tempo e dello spazio, dare loro il senso genetico (storia delle istituzioni), porli in contatto con gli altri popoli (fraternità). Lo stesso libro, che nel minimo di materia raccoglie il massimo di spirito, è un punto di convergenza e di contatto con i secoli, con la civiltà); formazione pre-professionale e professionale; sviluppo dell'intelligenza tecnica (noi sappiamo quanto il senso umanistico, sia pur dato in un minimo attraverso la cultura, può servire a svolgere le capacità produttive e inventive dei giovani); educazione democratica (formazione del senso della responsabilità, della libertà, del dovere, formazione della coscienza

⁴⁸ *Ibi*, p. 79.

⁴⁹ Primo congresso nazionale dell'educazione popolare. Roma 2-5 maggio 1948. Atti del Congresso, «La Riforma della Scuola», n. 4-5, giugno-luglio 1948, pp. 3-87. Al convegno presero parte esponenti politici, pedagogisti, rappresentanti di enti e associazioni, tra cui l'Unione italiana per la cultura popolare, l'Ente nazionale per l'assistenza ai lavoratori, l'Associazione nazionale della scuola italiana, la Radiotelevisione italiana e l'Unione nazionale per la lotta contro l'analfabetismo. Intervenero anche i professori Washburne e Snodin, i quali illustrarono le caratteristiche del sistema educativo per gli adulti, rispettivamente, negli Stati Uniti e in Inghilterra.

⁵⁰ *Il discorso del presidente De Gasperi, ibi*, pp. 5-6.

⁵¹ Aa. Vv., *Testimonianze su Vittorino Chizzolini*, Ce.Doc, Brescia 1986.

Francesco Obinu, I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

civica e politica); elevazione sociale (noi consideriamo le nostre scuole in funzione soprattutto di un'elevazione che è da perseguirsi per le vie educative); maturità morale (ecco uno dei compiti che sta in vetta alla nostra scuola: approfondire la vita interiore dei giovani); progresso spirituale della vita del paese⁵².

Poco dopo, Chizzolini chiariva che la base morale dell'educazione degli adulti doveva rifarsi ai valori testimoniati dagli educatori cristiani e, in particolare, dalle scuole salesiane. Questo supporto morale all'istruzione poteva orientare i lavoratori al «superiore avanzamento sulle vie dello spirito», oltre le questioni economiche e materiali⁵³. La Scuola popolare si aprì in tutta Italia nell'anno scolastico 1947-48 con oltre 12 mila corsi, di cui circa 500 tenuti da associazioni culturali⁵⁴. Anche sulla base delle cifre, il Ministero si disse soddisfatto del lavoro fin lì fatto⁵⁵. Ma secondo alcuni studiosi, la scuola popolare statale ebbe due gravi limiti: 1) essa restò sganciata «sia da una cultura del diritto alla formazione in età adulta sia da una percezione chiara della formazione come strumento per la mobilità» sociale; 2) essa, sul piano della metodologia didattica, ebbe un assetto simile a quello della scuola infantile, privo di «principi “andragogici” ispiratori». In tali condizioni, la scuola statale per il recupero degli analfabeti fu buona per l'impiego dei maestri disoccupati e per dispensare il titolo della licenza elementare, ma non per soddisfare i bisogni individuali e sociali degli adulti: «Le politiche di alfabetizzazione furono, quindi, delle non politiche, perché non maturarono all'interno di modelli teorici e strategici, ma soltanto come ripetizioni pedissequae di una scuola che si tardò a concepire in modo nuovo anche per l'infanzia»⁵⁶.

5. La scuola per gli adulti. Le proposte alternative

Questo giudizio, che potrebbe sembrare fin troppo severo, tiene conto delle proposte educative alternative e spesso critiche rispetto a quella statale, che fiorirono in quegli stessi anni ad opera soprattutto dei Centri di orientamento sociale, della scuola di don Lorenzo Milani, del Movimento di collaborazione civica e dell'Unione nazionale per la lotta contro l'analfabetismo.

⁵² V. Chizzolini, Scuole e corsi per l'istruzione degli adulti: finalità, organizzazione, fisionomia, tipi, «La Riforma della Scuola», n. 4-5, giugno-luglio 1948, p. 59.

⁵³ *Ibi*, pp. 60-61.

⁵⁴ Per il dettaglio dei corsi attivati e della frequentazione studentesca, T1 e T2 (in appendice)

. Le tabelle sono state elaborate sulla base dei dati pubblicati in Ministero della Pubblica Istruzione, *La scuola italiana dal 1946 al 1953*, cit., pp. 76-77.

⁵⁵ Anzi, allo scopo di dare maggiore diffusione e valore alla «formazione civile, morale e sociale» dei cittadini, si chiedeva la collaborazione di tutti gli organismi politici, economici e culturali, anche nella forma di «libere iniziative periferiche». Ministero della Pubblica Istruzione, *La scuola italiana dal 1946 al 1953*, cit., pp. 78-79.

⁵⁶ F. Fiorini-L. Pagnoncelli, *Quale alfabetismo. Storia e problemi dell'analfabetismo e dell'alfabetizzazione*, cit., pp. 186-188.

Francesco Obinu, I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

I Centri di orientamento sociale (COS) furono fondati a Perugia nel 1944 dal filosofo e pedagogista Aldo Capitini⁵⁷, con il proposito di stimolare l'autodeterminazione civica e il controllo "dal basso" delle istituzioni pubbliche. I COS volevano essere un luogo di incontro senza limitazioni verso alcuno, professavano il principio della non violenza e teorizzavano il "rifiuto" collettivo, cioè il diritto popolare a revocare i mandati politici viziati da elementi dogmatici, classisti, discriminatori, oppressivi. L'esperienza antifascista di Capitini (arrestato due volte tra il 1942 e il 1943) ebbe il suo peso nel determinare l'indirizzo ideale dei COS. Al loro interno ciascuno poteva parlare e ascoltare, per affinare la propria propensione alla persuasione attraverso la ricerca attiva e condivisa, mentre la lezione o la conferenza dovevano avere carattere di stimolo alla dialettica. L'esercizio libero della parola, il confronto e lo scambio critico delle idee erano i mezzi con cui si pensava di abituare le persone alla pratica democratica. Anzi, Capitini ambiva al superamento dello stato democratico – che egli considerava imperfetto e contraddittorio per molti aspetti (ad esempio, perché "legalizza" la violenza tramite le forze di polizia e militari) –, per arrivare invece alla "onnicrazia", cioè ad un sistema politico-sociale fondato sull'effettivo esercizio del "potere di tutti" senza i rischi totalitari del socialismo reale. Un tale sistema politico-sociale, in cui ogni cosa doveva essere fatta "con tutti" e "per tutti", avrebbe dovuto affermare la democrazia partecipativa (o diretta) in luogo di quella rappresentativa. Gli organismi per l'esercizio del potere onnicratico, infatti, escludevano la forma-partito e dovevano essere, semplicemente, comitati scolastici e universitari, commissioni, assemblee e centri sociali da aprirsi nei quartieri cittadini come nelle borgate rurali. Essi dovevano riunirsi con frequente periodicità per la discussione di tutti i problemi sociali e culturali, amministrativi e politici ad integrazione del lavoro delle istituzioni, compresa quella parlamentare. Il parlamento, pur essendo eletto dal basso finiva, secondo Capitini, per caratterizzarsi come un'istituzione burocratica e tecnocratica innervata dal potere politico centrale; questo, a sua volta, era condizionato da quelli che oggi si definiscono comunemente i "poteri forti", ovverosia il potere "di alcuni" e non "di tutti". Non a caso, i partiti politici, tranne la temporanea disponibilità al confronto mostrata da azionisti, repubblicani, socialisti e comunisti, lasciarono i COS in un sostanziale isolamento. Anche per questo i COS, pur estendendosi dall'Umbria ad altre regioni dell'Italia centrale, scomparvero verso la fine degli anni '50.

Affrontando poi il problema dell'analfabetismo, Capitini intersecò la strada di don Lorenzo Milani. I due, di fronte all'evidenza del fatto che l'ignoranza impedisce la partecipazione

⁵⁷ Capitini insegnò nell'Università di Cagliari dal 1956 al 1964, poi a Perugia fino al 1968, l'anno della sua morte. I testi dei corsi di pedagogia cagliaritari sono stati recentemente pubblicati a cura di G. Mannu, *Gli inediti sardi di Aldo Capitini filosofo morale*, Franco Angeli, Milano 2012.

Francesco Obinu, I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

responsabile alla vita della comunità, pensavano ad una strategia educativa che eliminasse l'analfabetismo strumentale, per porre le basi necessarie a sconfiggere l'analfabetismo spirituale. Non bastava pensare e parlare liberamente, ma occorreva anche esprimersi compiutamente e accostarsi consapevolmente al pensiero altrui. Don Milani, partendo dai corsi popolari per gli adulti svolti a San Donato Calenzano nel 1949, era approdato nel 1954 all'originale laboratorio formativo della scuola di Barbiana. Essa, com'è noto, non fu soltanto una scuola serale per adulti, ma fu anche (e con migliori risultati, stando al parere del fondatore) una scuola popolare pomeridiana per i bambini che frequentavano la scuola elementare del paese. Don Milani, quasi a rovesciare il modello formativo della scuola popolare governativa, pensò al completamento (con l'apprendimento di elementi tecnici industriali e commerciali) del percorso elementare dei suoi piccoli scolari, mediante una metodica d'insegnamento fondata sull'idea che il ragazzino matura se l'insegnante instaura con lui un rapporto dialettico fra "pari", cioè se "disinfantilizza" i contenuti dell'insegnamento. Tale metodo, che riconosceva valore pedagogico alla pratica consapevole della parola e alla capacità di convincere attraverso la parola, nel 1959 avvicinò don Milani e Capitini. Così, nel 1960 nacque il «Giornale Scuola», che ebbe come sottotitoli *Periodico di lotta contro l'analfabetismo* e poi *Periodico di cultura del popolo*. Il foglio si rifaceva al metodo che utilizzava i mass media per l'istruzione basilare delle persone non scolarizzate (un'esperienza di grande impatto sociale, in quegli anni, era la trasmissione televisiva *Non è mai troppo tardi*, ideata da Alberto Manzi in collaborazione con la RAI e il Ministero della pubblica istruzione). Il «Giornale Scuola», uscito in quattro numeri fino al 1961, presentava in prima pagina un articolo su questioni di argomento politico, sociale o culturale per poi proporre, nella seconda pagina, la spiegazione dei vocaboli e delle nozioni di difficile comprensione contenuti nell'articolo⁵⁸.

Il Movimento di collaborazione civica (MCC), nato nel dicembre 1945 negli ambienti intellettuali di sinistra, lavorò per «concorrere alla formazione negli italiani di una coscienza civica e promuovere una maggiore partecipazione dei cittadini alla vita democratica del paese». L'MCC fu caratterizzato dalla partecipazione dei giovani e degli studenti, che animarono il "Corpo volontari per il servizio sociale" e l'"Aiuto per le famiglie". Questi gruppi curarono l'assistenza ai reduci, inchieste sociali, colonie d'infanzia, campi di lavoro, iniziative culturali e di aggregazione comunitaria. Dal 1946 al 1952 affiancarono uomini di cultura, insegnanti e docenti universitari nei

⁵⁸ Fonti: M. Catarci, *Il pensiero disarmato. La pedagogia della nonviolenza di Aldo Capitini*, EGA, Torino 2007, pp. 142-178; F. De Giorgi, *L'educazione popolare e don Milani*, T. Pironi, *L'incontro con Aldo Capitini*, entrambi in C. Betti (a cura di), *Don Milani fra storia e memoria. La sua eredità quarant'anni dopo*, Unicopli, Milano 2009, risp. pp. 51-64 e 143-149.

Francesco Obinu, I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

corsi residenziali di “Educazione nuova”, comprendenti anche lezioni serali di scuola popolare. Intorno al 1956 le tensioni della guerra fredda fermarono l’opera dei gruppi giovanili, che però nel decennio successivo furono ravvivati dalle spinte democratiche provenienti da alcuni segmenti della società (ad esempio il movimento studentesco) e dalle iniziative culturali della Cassa per il Mezzogiorno. I rifondati gruppi giovanili furono autonomi ed ebbero statuti propri, sempre però ispirati ai principi fondamentali dello statuto dell'MCC, cioè la laicità e la democrazia. Essi presentarono alla Cassa un programma di lavoro sociale ed educativo da svolgersi nelle comunità meridionali. La Cassa lo approvò e, pur non finanziando i gruppi come tali (di fatto essi furono sciolti), affidò alla gestione dell'MCC alcuni dei “Centri di servizi culturali” che l'ente pubblico aveva istituito nel 1967⁵⁹.

Vent'anni prima, nel dicembre del 1947, aveva iniziato il suo lavoro l'Unione nazionale per la lotta contro l'analfabetismo.

⁵⁹ E. Hytten, *Esperienze di sviluppo sociale nel Mezzogiorno*, Giuffrè, Roma 1969.

Francesco Obinu, *I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna*, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

1. *L'Unione nazionale per la lotta contro l'analfabetismo*

1.1. Gli inizi. La nascita dell'UNLA e dei Centri di cultura popolare (Ccp) si deve ad Anna Maria Lorenzetto, che nel 1947 era assistente volontario alla cattedra di pedagogia dell'Università di Roma⁶⁰. La stessa Lorenzetto ha raccontato le vicende dell'UNLA in diversi scritti, ma in forma più organica nei libri *Alfabeto e analfabetismo*⁶¹ (1963) e *Dal profondo Sud. Storia di un'idea*⁶² (1994). *Dal profondo Sud*, che portava a compimento il racconto cominciato trent'anni prima, si sofferma sulla drammatica condizione delle famiglie contadine meridionali⁶³, che l'autrice aveva conosciuto già durante un viaggio fatto in Sicilia nell'immediato dopoguerra. Lorenzetto racconta del lavoro duro della campagna, del misero ricavo, delle persone ridotte a mangiare sempre lo stesso povero cibo e costipate insieme agli animali da lavoro in case miserabili; del maltempo che rendeva impraticabili le strade in terra battuta e impediva al medico o alla levatrice di raggiungere le comunità isolate; della disoccupazione, dello sfruttamento sul lavoro e della disperata emigrazione. E raccontano anche della difficile esistenza femminile⁶⁴, della donna soggetta

⁶⁰ Nata a Roma il 18 aprile 1914, Lorenzetto studiò nella capitale e conseguì prima la laurea in Lettere (1940) con Natalino Sapegno e poi la laurea in Filosofia (1943) con Pantaleo Caraballese. Successivamente fu assistente volontario alla cattedra di Filosofia e poi a quella di Pedagogia (1945-1947). Mentre l'attività dell'UNLA veniva conosciuta e apprezzata anche fuori dall'Italia, Lorenzetto conseguì la libera docenza (1967) e poi l'incarico dell'insegnamento di Educazione degli adulti (1968) presso la facoltà di Magistero dell'Università di Roma, fino a coronare la carriera accademica con l'ordinariato nel 1977. Intanto aveva pubblicato diversi lavori, tra cui *Alfabeto e analfabetismo*, *La scuola assente* e *Lineamenti storici e teorici dell'educazione permanente*. Nel 1964 era stata eletta presidente dell'UNLA, carica da cui si dimise nel 1971 per assumere la direzione del dipartimento "Educazione degli adulti" dell'UNESCO a Parigi, e che riprese nel 1973 per tenerla fino al 1981. Morì a Grosseto nel 2001. S. Corradi, *Alle radici di un approccio pedagogico alla società della conoscenza. Ricordo di Anna Lorenzetto*, in G. Alessandrini (a cura di), *Pedagogia e formazione nella società della conoscenza*, Franco Angeli, Milano 2005, pp. 285-289.

⁶¹ A. Lorenzetto, *Alfabeto e analfabetismo*, Armando Editore, Roma 1963.

⁶² A. Lorenzetto, *Dal profondo Sud. Storia di un'idea*, Edizioni Studium, Roma 1994.

⁶³ *Ibi*, pp. 105-218.

⁶⁴ Nel 1965, in collaborazione con il Sindacato nazionale degli scrittori e con l'associazione "Amici di Anna Garofalo", l'UNLA indisse un concorso letterario, riservato ai Ccp, sul tema: «Le condizioni della donna nella zona in cui svolgo la mia attività». Partendo dal confronto tra le condizioni sociali e psicologiche femminili del momento e dell'immediato dopoguerra, i candidati dovevano soffermarsi sull'opinione delle comunità rispetto all'impegno dei Ccp per «dare alla donna una formazione civica e culturale che la renda cosciente della sua importanza umana e del suo posto nella società», illustrando le difficoltà che tale impegno incontrava «presso le donne stesse e nell'ambiente». La commissione di valutazione (composta da A. Bevilacqua, L. Bigiaretti, A. de Céspedes, C. A. Cibotto, A. Lorenzetto, I. Silone e P. Sylos Labini) premiò con 50 mila lire Giuseppina Abbate, dirigente del Ccp di

Francesco Obinu, *I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna*, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

all'autorità maschile (del padre, del marito, del suocero), al lavoro nei campi anche se in attesa di un figlio, obbligata al matrimonio di interesse combinato da piccoli proprietari per unire i loro modesti poteri. Oltre a trasmettere al lettore l'impatto emotivo determinato nell'autrice dalla desolazione del "profondo Sud", la descrizione d'ambiente vuole anche fare comprendere, da una parte, quanto fu difficile, per l'UNLA, convincere quelle persone che l'alfabeto avrebbe potuto cambiare le loro vite; e, dall'altra, che fu una grande conquista, per quelle persone, imparare a leggere e scrivere seguendo le lezioni dopo lunghe e faticose giornate nei campi. Quelle pagine, sono interessanti anche perché svelano l'attenzione dell'autrice per le tesi dei maggiori meridionalisti in merito alle ragioni dell'arretratezza economica e sociale del Mezzogiorno d'Italia⁶⁵. Non casualmente, l'UNLA chiese a Francesco Saverio Nitti di essere il primo presidente dell'associazione.

Albano di Lucania, mentre un milione fu destinato allo stesso Ccp, che se ne avvale per la costruzione della propria sede. Il tema premiato (insieme agli altri temi meritevoli e a stralci dei restanti temi concorrenti) fu pubblicato nella sezione dedicata a *Il premio Anna Garofalo*, «Realtà e problemi dell'educazione degli adulti», a. XV, n. 13-14, gennaio-marzo 1966, pp. 5-63.

⁶⁵ Sono frequenti, in particolare, i riferimenti a Fortunato (Rionero in Vulture, 1848-Napoli, 1932), Nitti (Melfi, 1868-Roma, 1953) e Salvemini (Molfetta, 1873-Sorrento, 1957). Fortunato (liberale vicino alla Destra, tra i fondatori dell'AIM) si diceva certo che l'Unità d'Italia avesse giovato alla redenzione morale del Sud, ma anche che ne avesse causato la rovina economica. Secondo lo studioso, il Meridione pagava certamente gli ostacoli che le difficili caratteristiche geologico-climatiche dei suoi territori ponevano allo sviluppo agricolo, come pure la pessima gestione del gettito fiscale nel Regno di Napoli, che fu destinato in minima parte all'istruzione, alle strade, alle ferrovie e ad altri servizi di pubblica utilità. Al 1861, tuttavia, l'economia e le finanze meridionali erano sostanzialmente sane; la politica protezionistica adottata dai governi unitari, favorendo il monopolio economico delle imprese settentrionali sul mercato interno, determinò «il fatale sacrificio degli interessi del sud» e «l'esclusivo patrocinio di quelli del nord». G. Fortunato, *Il Mezzogiorno e lo stato italiano. Discorsi politici (1880-1910)*, 2 voll., Laterza, Bari 1911; G. Cingari, *Giustino Fortunato*, Laterza, Roma-Bari 1984. Nitti (esponente del Partito radicale, antifascista e oppositore delle politiche democristiane dei primi anni '50) pensava che la questione meridionale avesse la prima origine nella diversa forza economico-finanziaria, determinatasi per la diversa storia politica, economica e sociale che le due parti del paese avevano sperimentato. Intervenero poi altri fattori ad aggravare la disparità fra il Nord e il Sud, a cominciare dalla decisione dei governi unitari di impiegare la maggior parte delle entrate erariali per ristorare le finanze delle province nordoccidentali, stremate per le ingenti spese sostenute dal Regno di Sardegna nel decennio pre-unitario. Sulla scorta di Fortunato, Nitti, che pure era un convinto unitarista, sosteneva che l'Unità d'Italia fosse andata ad esclusivo vantaggio dell'economia settentrionale. Tuttavia, lo studioso lucano non nascose la parte avuta dal ceto politico, troppo chiuso nel particolarismo locale, e dalle stesse popolazioni meridionali, caratterizzate da "dissocialità" e disunione, nell'aggravamento dei problemi del Sud. Inoltre, qualunque tipo di intervento si volesse attuare in favore del Sud, non si poteva prescindere dall'istruzione: «La questione meridionale è una questione economica, ma è anche una questione di educazione e di morale», scrisse (*L'Italia all'alba del secolo XX*, p. 131). F. S. Nitti, *Nord e Sud*, Casa editrice nazionale Roux e Viarengo, Torino-Roma 1900; F. S. Nitti, *L'Italia all'alba del secolo XX*, Casa editrice nazionale Roux e Viarengo, Torino-Roma 1901; F. Barbagallo, *Francesco Saverio Nitti*, Utet, Torino 1984. Salvemini (storico, socialista e firmatario del *Manifesto degli intellettuali antifascisti*), concentrò le sue analisi sugli svantaggi che il Sud aveva ereditato dalla storia, criticò aspramente la centralizzazione statale, a cui opponeva la soluzione federalista, e indicò come necessaria l'alleanza degli operai del Nord con i contadini meridionali. Tuttavia, lo sfruttamento del Mezzogiorno da parte del capitale settentrionale e l'adozione di una legislazione statale penalizzante per il Sud erano stati facilitati, dopo il 1861, dalla complicità dei grandi proprietari terrieri meridionali e dei loro alleati, gli «oziosi» piccoli borghesi locali. Questi ultimi suscitavano il disprezzo di Salvemini, che invece nutriva un profondo rispetto nei confronti dei sobri, laboriosi e dignitosi contadini meridionali. Ancora nel 1952 Salvemini metteva in evidenza le gravi responsabilità che la piccola borghesia meridionale aveva avuto, e continuava ad avere, nel mancato sviluppo del Mezzogiorno, ma «di questa responsabilità i borghesi meridionali amano rimanere ignoranti. Trovano comodo prendersela con i settentrionali. Ebbene, quella responsabilità noi meridionali dobbiamo metterla in luce, sempre». G. Salvemini, *Scritti sulla Questione Meridionale (1896-1955)*, Einaudi, Torino 1955; G. De Caro, *Gaetano Salvemini*, Utet, Torino 1970.

Francesco Obinu, I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

L'atto costitutivo dell'UNLA avvenne a Roma il 5 dicembre, ad opera di un comitato promotore presieduto da Lorenzetto e formato anche da Tullio Bulgarelli, Raffaele Carnevale, Alfonso Cufino, Ebe Flamini, Enzo Modica e Gemma Russo. Nitti accettò l'invito a ricoprire la carica di presidente dell'UNLA, carica che tenne fino al febbraio 1953, quando morì e fu sostituito dal giurista Vincenzo Arangio Ruiz⁶⁶. Il primo Comitato direttivo fu eletto un anno più tardi nelle persone di Anna Lorenzetto e Giuseppe Paratore, che nel frattempo erano stati nominati vicepresidenti, R. Carnevale, A. Cufino, Giampietro Dore, Teresita Scelba e Magda Sillano⁶⁷. L'organico della Sede centrale fu completato dagli insegnanti Mario Saurini e Vega Chimenz, comandati dal Ministero della pubblica istruzione insieme al direttore didattico Giovanni Mangrotti; dal funzionario ministeriale in pensione Alfonso Santoro, il quale si occupò di supervisionare il lavoro amministrativo; e dal gruppo dell'Ufficio studi, formato da Alice Ceresa, Romano Calisi, Tullio De Mauro, Luigi Lombardi Satriani, Gavino Musio, Annabella Rossi e Luigi Volpicelli⁶⁸. L'Ufficio si occupò di curare le pubblicazioni dell'UNLA (come le relazioni annuali e gli atti congressuali) e, in particolare, il notiziario mensile «I Centri di cultura popolare», che dal 1962 fu integrato nei quaderni bimestrali «Realtà e problemi dell'educazione degli adulti», diretti da Anna Lorenzetto e pubblicati fino al 1971. L'UNLA divulgò il proprio lavoro anche per mezzo del cinema, producendo i documentari *Cristo non si è fermato ad Eboli* (1952) e *Non basta soltanto l'alfabeto* (1958), che

⁶⁶ Allievo di Nitti nell'Università di Napoli, Arangio Ruiz tenne a sua volta la carica fino alla morte, avvenuta il 2 febbraio 1964. Liberale e antifascista, fu ministro della Giustizia e, poi, dell'Educazione nei primi governi postbellici. «Era uno di quei rari uomini illuminati che soffrivano dell'ingiustizia della poca diffusione della cultura nel mondo. Per questo aveva accettato nel 1953 di succedere a F. S. Nitti alla presidenza dell'Unione», scrisse A. Lorenzetto, *Dal profondo Sud. Storia di un'idea*, cit., p. 150. Biografia: A. Lorenzetto-G. Cassiani, *In memoria di Vincenzo Arangio-Ruiz*, «Realtà e problemi dell'educazione degli adulti», a. XIII, n. 2-3, marzo-maggio 1964, pp. 3-7; *A un anno dalla scomparsa di Vincenzo Arangio-Ruiz*, «Realtà e problemi dell'educazione degli adulti», a. XIV, n. 7, gennaio-febbraio 1965, pp. 3-26, comprendente anche *La lotta contro l'analfabetismo*, una relazione scritta da Arangio-Ruiz nel 1958.

⁶⁷ R. Carnevale fu il dirigente del primo Centro di cultura popolare dell'UNLA, aperto nel 1948 nel quartiere romano di Tor di Quinto. G. Dore, giornalista, già esponente del Partito popolare e collaboratore di don Sturzo, nel secondo dopoguerra aveva contribuito a organizzare la Democrazia cristiana sarda. A lui si devono la prima traduzione italiana del *Primaute du spirituel* e la cura dell'edizione italiana di *Humanisme intégral*, opere di Maritain. Dore scrisse anche un articolo sull'impegno politico e culturale di Sturzo a favore dell'autonomia amministrativa comunale, per contribuire al superamento delle «deficienze strutturali dello Stato italiano che dovevano essere corrette non foss'altro in funzione meridionalistica». G. Dore, *Luigi Sturzo*, «Ichnusa», a. VII, fasc. IV, n. 31 (1959), pp. 59-61. A proposito dell'UNLA, Dore scrisse che un merito dell'associazione fu quello di mettersi «a disposizione di tutti, di avere cercato di individuare i bisogni di coloro che volevano educarsi, di aver ridestato la loro fiducia, di avere aiutato insomma al sorgere delle condizioni ambientali che consentissero una autentica educazione popolare». G. Dore, *Lotta contro l'analfabetismo in Italia*, «Ichnusa», a. II, fasc. V-VI (1950), pp. 80-81. Per un profilo biografico, F. Traniello-G. Campanini, *Dizionario storico del movimento cattolico in Italia*, Casale Monferrato 1984, III/1, *ad vocem*.

⁶⁸ Il pedagogista toscano (Siena, 1900-Roma, 1983) si era formato sul pensiero di Giovanni Gentile e dal 1939 insegnava nell'Università di Roma. Fu fondatore (1955) e direttore della rivista «I problemi della pedagogia». Tra i suoi scritti, *Scuola e lavoro* (1941), *Teoria della scuola moderna* (1951), *La scuola in Italia e il problema sociale* (1959), *La scuola tra Stato e Chiesa* (1961), *Scuola dissestata. L'alibi della riforma* (1973).

Francesco Obinu, I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

furono affidati alla regia di Michele Gandin⁶⁹. L'avvio delle attività fu possibile grazie ad un milione di lire donato dalla Banca d'Italia, che permise anche di affittare una stanza al numero 154 della via IV Novembre, dove l'UNLA stabilì la sua prima sede⁷⁰.

1.2. I Comitati comunali per la lotta contro l'analfabetismo. L'UNLA pensava che la lotta contro l'analfabetismo dovesse concentrarsi tanto sull'istruzione elementare (una competenza dello Stato), quanto sul recupero degli adulti illetterati. Ma per combattere l'analfabetismo degli adulti occorreva «un'organizzazione capillare capace di affrontare i problemi più svariati a seconda delle regioni, dei bisogni e della mentalità delle popolazioni», perciò l'azione statale aveva «bisogno di essere sostenuta ed integrata da quella di Enti ed Associazioni che appunto tale fine si propongano»⁷¹. Con questo intento, l'UNLA promosse i Comitati comunali per la lotta contro l'analfabetismo, che si ressero fondamentalmente sul lavoro volontario e che, per le spese organizzative, poterono giovare di una parte di quel milione di lire donato dalla Banca d'Italia. Se ancora intorno alla metà del XIX secolo l'analfabetismo raggiungeva dimensioni molto grandi in tutti i territori italiani, nei decenni successivi esso si era gradualmente ridotto nelle regioni settentrionali e centrali, ma non nelle regioni meridionali (I, 1.1). Le rilevazioni statistiche disponibili nel secondo dopoguerra indicavano nella Basilicata la regione con il maggior numero di analfabeti rispetto alla popolazione. Nel maggio 1947 l'UNLA entrò in contatto con alcuni giovani di Matera, i quali collaborarono con quattro assistenti sociali affiliati all'UNLA e incaricati di svolgere un'inchiesta sulla scuola elementare e l'analfabetismo. L'inchiesta confermò quanto si sapeva dalle statistiche, cioè che nella maggior parte dei comuni lucani non esisteva un edificio scolastico idoneo e che le aule si trovavano in locali presi in affitto o in vecchi edifici adattati alla meglio. Inoltre, che le scuole rurali erano poche e svolgevano corsi di breve durata, che la dispersione scolastica riguardava più dell'80% di coloro che si iscrivevano alla prima classe e, infine, che l'analfabetismo di ritorno aveva un peso considerevole, al punto che gli adulti analfabeti, diminuiti tra il 1910 e il 1920, erano tornati

⁶⁹ I documentari hanno una durata di circa quindici minuti ciascuno. Il primo, premiato alla IV Mostra internazionale del film documentario e del cortometraggio, nell'ambito della XIV Mostra del cinema di Venezia, narra l'esperienza del Ccp di Salvia (Savoia) di Lucania attraverso il racconto del dirigente e le voci di alcuni centristi. Il secondo documentario non svela il nome della località in cui fu girato, volendo prendere quel luogo a simbolo del "profondo Sud". L'attività del Ccp è descritta nel quadro delle difficili condizioni economiche e sociali che caratterizzavano la vita nelle campagne meridionali. Entrambi i cortometraggi sono stati riediti su dvd, in occasione del convegno organizzato dall'UNLA per celebrare il 60° anniversario della sua fondazione (Roma, 25-26 giugno 2007).

⁷⁰ A. Lorenzetto, *Dal profondo Sud. Storia di un'idea*, cit., pp. 33-36. Diedero la loro adesione all'UNLA molte personalità della cultura e della politica, come Corrado Alvaro, Giorgio Amendola, Ferruccio Parri, Manlio Rossi Doria, Giuseppe Saragat e Ignazio Silone.

⁷¹ Unione Nazionale per la Lotta contro l'Analfabetismo, *Un anno di lavoro. Dicembre 1947-Dicembre 1948*, Roma [s. d.], p. 3.

Francesco Obinu, *I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A. (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna*, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

ad aumentare tra il 1920 e il 1926⁷².

La Basilicata fu dunque scelta come banco di prova dei Comitati comunali. Tra il dicembre 1947 e il gennaio 1948 i rappresentanti dell'UNLA visitarono la regione e incontrarono numerosi sindaci, maestri e sindacalisti. Queste figure dovevano costituire il nucleo di riferimento in ogni Comitato comunale e cercare la collaborazione di ogni persona che intendesse dare il proprio contributo alla causa dell'alfabetizzazione. In breve tempo si formarono 56 Comitati comunali. L'auto-sovvenzione e il lavoro gratuito degli aderenti permisero di risanare e arredare i locali destinati alle aule, di sistemare le vie di accesso agli edifici e avviare i primi corsi. Successivamente, i Comitati diedero vita ad un organismo di raccordo, la Segreteria regionale lucana dell'UNLA, che promosse un convegno organizzativo a Matera (24-25 gennaio 1948). In quella sede Lorenzetto disse tra l'altro:

Maggiore partecipazione del popolo alla vita del Paese si ha, si crea, attraverso la formazione di una coscienza civica. Il Comune impostosi nel Nord fin dal 1100 come affermazione della comunità, è oggi la lenta conquista del Mezzogiorno. Il Comune deve essere il centro del nostro interesse e della nostra forza. Il problema dell'analfabetismo non è problema solo della scuola, ma problema che investe la società tutta. Dal Comune, dai Comitati comunali per la lotta contro l'analfabetismo devono partire, oggi, in regime democratico, quella forza, quell'entusiasmo, quelle iniziative atte a sostenere la lotta contro l'analfabetismo, e dare al popolo lo strumento della propria elevazione⁷³.

1.3. L'UNLA e il Ministero. La vice-presidente dell'UNLA lasciava intendere che l'obiettivo dell'associazione non era semplicemente quello di insegnare a leggere e scrivere agli analfabeti, ma di stimolare in loro e nelle comunità di appartenenza la forza dell'autodeterminazione. Il provveditore agli studi di Matera chiese subito la collaborazione dell'UNLA per organizzare i corsi della Scuola popolare nella provincia di sua competenza. I Comitati comunali informarono le popolazioni e invitarono gli analfabeti ad iscriversi ai corsi serali⁷⁴. I rapporti tra l'UNLA e il

⁷² *Ibi*, pp. 4-6.

⁷³ *Ibi*, pp. 8-9.

⁷⁴ In poche settimane furono formate numerose classi, composte mediamente da 35 persone (ma in certi casi anche da 60 e più). Tuttavia, le aule disponibili non riuscirono ad accogliere tutti gli adulti presentatisi a scuola, mentre i fondi stanziati dal Ministero permettevano di assegnare 135 maestri alla provincia di Potenza e 50 a quella di Matera. Il provveditore potentino riuscì a fare bastare il finanziamento statale per altri venti corsi, mentre l'UNLA organizzò con i suoi maestri volontari ulteriori venti corsi nella provincia di Potenza e 55 in quella di Matera. Questi corsi "liberi" furono riconosciuti e finanziati dal Ministero, che invece non finanziò altri undici corsi necessari a soddisfare ulteriori domande di iscrizione, i cui costi furono sostenuti dalle casse comunali. Al termine del primo anno di scuola popolare, l'UNLA progettò un corso per la preparazione degli insegnanti, che erano normalmente giovani maestri disoccupati, appena diplomati, privi di esperienza e digiuni di competenze sulla realtà sociale e culturale dei luoghi. Il corso prevedeva 35 ore tra didattica e pedagogia, 24 ore tra psicologia e materie sociali, 15 ore tra storia e letteratura popolare, 46 ore di conferenze, esercitazioni e tirocinio. Il Ministero, con la circolare del 21 ottobre 1948, che disponeva l'apertura dei corsi di scuola popolare, definì anche la materia della formazione dei maestri, sicché il piano formativo dell'UNLA dovette essere modificato e adeguato. Cfr. Unione Nazionale per la Lotta contro l'Analfabetismo,

Francesco Obinu, *I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A. (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna*, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

Ministero, dunque, furono all'insegna della collaborazione e, almeno all'apparenza, della stima reciproca. Ma, dal punto di vista di Lorenzetto, la parte ministeriale nutriva una certa diffidenza, per due ragioni:

La prima, che veramente avevamo creato in Basilicata un movimento popolare per la lotta contro l'analfabetismo, e perciò stesso eravamo sospetti. Sono occorsi molti anni di duro lavoro, senza soldi, senza aiuti, senza appoggi, senza protezioni e raccomandazioni perché fosse chiaro che non eravamo pagati da nessuno, non eravamo protetti da nessuno, non volevamo fare la propaganda per nessuno, ma che volevamo lavorare insieme con il popolo del Mezzogiorno. La seconda ragione, che l'idea dei Comitati comunali per la lotta contro l'analfabetismo fu adottata dal Ministero e vi fu quindi una discussione. In questa discussione fu però posta, soprattutto da parte dell'Unione, l'esigenza che fossero meglio chiariti i termini di collaborazione tra Ministero ed Enti in modo da favorire la lotta contro l'analfabetismo e non la speculazione di collaborazioni interessate e non qualificate⁷⁵.

Nei maggio 1948 l'UNLA prese parte al Congresso nazionale sull'educazione popolare⁷⁶. Nella seconda giornata dei lavori intervenne Lorenzetto, la quale, riprendendo il filo del discorso di Matera, spiegò che i Comitati comunali avevano lo scopo fondamentale di suscitare l'iniziativa delle popolazioni, affinché queste si abituassero «ad impostare e risolvere i propri problemi attorno al Comune» e acquistassero «consapevolezza e fiducia nelle proprie forze», colmando così «l'antica frattura tra potere e popolo, propria del Meridione». L'analfabetismo poteva essere eliminato soltanto suscitando «quella consapevolezza, quell'entusiasmo, quell'interessamento per cui i cittadini le scuole le aprono da soli, o almeno da soli pongono tutte quelle premesse, fanno tutte quelle azioni perché queste possano e debbano sorgere e funzionare». Riguardo, poi, alla collaborazione fra l'UNLA e il Ministero della pubblica istruzione, dal momento che quest'ultimo aveva reso noto di volere normalizzare l'esperienza dei Comitati comunali, Lorenzetto disse:

Nell'opuscolo programma che è stato inviato per questo congresso, abbiamo letto che il Ministero della pubblica istruzione si propone un piano di emergenza per una lotta a fondo contro l'analfabetismo. È certo che una lotta a fondo e cioè organica e vasta, non può essere condotta che dallo Stato, vale a dire dal Ministero – e come siamo lieti di offrire la nostra collaborazione che se anche modesta potrà tuttavia essere utile, così ci fa piacere vedere le nostre idee condivise e la nostra esperienza approvata in uno schema che è posto a base della discussione organizzativa. [...] Ora l'esperimento dei Comitati comunali è stato positivo, l'opportunità che venga allargato sembra ovvia, soltanto occorre riflettere come meglio può essere garantito il funzionamento di questi

Un anno di lavoro, cit., pp. 10-18 e 27; A. Lorenzetto, *Dal profondo Sud. Storia di un'idea*, cit., pp. 38-43.

⁷⁵ A. Lorenzetto, *Alfabeto e analfabetismo*, cit., pp. 43-44.

⁷⁶ *Primo congresso nazionale dell'educazione popolare. 2-5 maggio 1948. Atti del congresso*, cit., pp. 30-31.

Comitati. A questo proposito noi pensiamo: 1) che la collaborazione di enti e associazioni è indispensabile al Ministero se vuole condurre una lotta a fondo contro l'analfabetismo; 2) che questa collaborazione per essere veramente utile deve porsi su un piano organizzativo e fiancheggiatore, restando al Ministero la totale amministrazione e direzione dei corsi stessi; 3) che i Comitati comunali perderebbero la loro vitale funzione se venisse applicato lo schema organizzativo di accentramento burocratico e paternalistico del programma-opuscolo⁷⁷.

La tesi di Lorenzetto, in buona sostanza, era questa: nel 1947-48 la Scuola popolare aveva conseguito un notevole successo in termini di partecipazione perché il Ministero si era giovato del lavoro propagandistico e organizzativo dei Comitati comunali dell'UNLA, che avevano coinvolto senza intermediari le forze politiche, sociali e culturali di quei territori. Inoltre, il successo dell'opera educativa, avendo origine l'analfabetismo anche in cause che sono peculiari alle diverse realtà locali, richiedeva che tali cause fossero ben conosciute. Proprio per questo i Comitati comunali dovevano conservare la loro «fisionomia di azione popolare», cioè di azione strettamente legata alle realtà socio-culturali locali; se invece fossero stati posti sotto l'egida “paternalistica” del Ministero, essi avrebbero assunto i limiti degli organismi meramente burocratici, che operano lontani dal tessuto vivo della società. Data la loro natura, i Comitati comunali non potevano essere imposti *ex lege* in qualunque luogo, dall'alto di un'organizzazione centralizzata. La dimensione “nazionale” dei Comitati, invece, poteva trovare compimento nell'opera di raccordo tra le realtà locali e lo stato, già garantita dall'UNLA in Basilicata:

I Comitati comunali per la lotta contro l'analfabetismo così come noi li abbiamo ideati e come hanno funzionato, sono un'associazione democratica, e un'associazione democratica è assurdo pensare che possa dipendere da un Ministero o da chi per esso, mentre è giusto pensare che dall'ora in cui viene posta sotto un Ministero diventa un'organizzazione burocratica. Senza contare poi che non si può pensare ad un'organizzazione nazionale di questi Comitati, ponendosi la loro opera utile ed opportuna solo in determinate regioni, in altre parrebbe un'inutile sovrastruttura. Se tutti siamo d'accordo nell'individuare uno degli aspetti più gravi del problema meridionale in quella frattura cui ho già accennato, tra potere e popolo, se noi vogliamo veramente non solo favorire il risveglio del popolo del Meridione, ma sostenerlo in questa sua nuova vita democratica [...] non possiamo mettere i Comitati comunali per la lotta contro l'analfabetismo, liberamente sorti nel loro comune, sotto un Ministero. Così come non possiamo alterare la base del Comitato stesso togliendo l'elemento indispensabile e cioè la rappresentanza dei lavoratori che ha svolto e svolge opera preziosa in seno al Comitato per il successo delle iniziative e per la riuscita dei corsi. L'opera dei Comitati comunali può essere sostenuta e diretta solo da una libera associazione che sul piano nazionale ne rifletta non la compagine parziale, ma l'intera espressione democratica attraverso il lavoro e la collaborazione che si pongono a garanzia di vero equilibrio e d'interesse comune. Noi vediamo cioè tra il Ministero della pubblica istruzione e i Comitati comunali l'indispensabile

⁷⁷ *Ibi*, p. 31.

funzione mediatrice della nostra e di altre associazioni, prestatrici di un determinato servizio in questo senso⁷⁸.

Il ministro Gonella, intervenendo in chiusura di congresso⁷⁹, sostenne che i Comitati comunali potevano essere il frutto «dell'iniziativa locale per il modo della loro composizione e del loro funzionamento», ma affermò anche che le istituzioni scolastiche e le associazioni impegnate nel campo dell'educazione popolare dovessero lavorare insieme, all'interno di «comitati rappresentativi» coordinati da un «comitato centrale»; i comitati esistenti, pertanto, dovevano essere riorganizzati («trasformati», disse Gonella). Dopo il Congresso, Lorenzetto ribadì che i provvedimenti ministeriali, per la loro impostazione nazionale e generale, non avrebbero potuto risolvere la molteplicità dei problemi locali.

Un provvedimento di carattere nazionale – insisteva Lorenzetto – è senza dubbio ottimo e necessario, ma non è sufficiente ad affrontare un problema la cui varietà di aspetti è solo pari alla varietà delle cause [...]. Senza tutto un lavoro di propaganda e di organizzazione rimane aperta una frattura tra il contadino e la donna analfabeti da una parte, e le circolari Ministeriali, le graduatorie dei maestri, la giusta ripartizione dei corsi sulla carta, dall'altra. [...] Ma se con una buona organizzazione e una felice propaganda è possibile far sì che gli analfabeti vadano a scuola, l'unica garanzia perché continuino a frequentarla, superando spesso disagi non lievi, è che la scuola sia utile, risponda ai loro intenti e ai loro bisogni, in una parola, non faccia perdere tempo. [...] L'invio dei questionari psicologici, le nostre inchieste nei vari paesi, i corsi di preparazione per i maestri (quando riusciremo a farli), sono su questo piano di qualità, mirano cioè alla conoscenza della mentalità dell'adulto, dell'esatta situazione dei paesi, della efficienza didattica e psicologica dei maestri⁸⁰.

Con tutto ciò, la vicepresidente dell'UNLA si sentì di affermare che il lavoro «saldamente sociale» dei Comitati comunali avesse offerto un «servizio allo Stato» e permesso di «migliorare, nelle regioni meridionali, la Scuola popolare»⁸¹. Queste argomentazioni, però, non convinsero Gonella a cambiare i suoi intendimenti e il 21 ottobre 1948 una circolare ministeriale dispose la costituzione di comitati comunali per la lotta all'analfabetismo in tutte le regioni italiane. L'UNLA sciolse i suoi comitati lucani: «La tempestiva azione in questo senso dell'Unione, che accettò lealmente le disposizioni del Ministero dopo averle lealmente criticate, evitò ridicole quanto inutili polemiche»⁸². Ma tempo dopo, tornando a riflettere su quei fatti, Lorenzetto scrisse:

⁷⁸ *Ibidem*.

⁷⁹ *Il discorso del Ministro, ibi*, pp. 85-86.

⁸⁰ Unione Nazionale per la Lotta contro l'Analfabetismo, *Un anno di lavoro*, cit., p. 22.

⁸¹ *Ibi*, p. 25.

⁸² A. Lorenzetto, *Alfabeto e analfabetismo*, cit., p. 51.

L'alfabetizzazione degli adulti, in una società moderna, ha una naturale carica rivoluzionaria nei confronti dei sistemi della società stessa, in quanto la motivazione dell'alfabetizzazione è duplice: personale e generale, dell'individuo e delle società. Questo spiega perché l'alfabetizzazione degli adulti non è mai stata seriamente affrontata se non da quei Paesi che sono disposti ad accogliere ed a rispettare forze sociali, culturali ed economiche politicamente nuove e attive. Infatti, se l'istruzione dei fanciulli può trovare posto e inserimento anche nelle strutture di una società statica o almeno fortemente tradizionale, configurandosi la scuola dei fanciulli come una costruzione artificiale appositamente creata dalla società per integrare gli individui nel sistema della società stessa, l'alfabetizzazione degli adulti può determinarsi e si determina invece quale termine di rottura. Quando l'adulto analfabeta entra in un corso per imparare a leggere e a scrivere, è la società che con lui entra nella scuola; entrano nella scuola l'esperienza della vita, i problemi del lavoro, l'angoscia della povertà [...] e la forza di questo processo rappresenta un'incognita, anche pericolosa, a seconda che la società stessa accolga, richieda o rifiuti il nuovo termine che essa stessa fornisce all'adulto attraverso l'alfabetizzazione. [...] Il problema dell'alfabetizzazione degli adulti, come tutti i problemi che le società statiche tendono a non affrontare perché forieri di cambiamenti e di forte dinamica sociale, da problema politico e sociale diventa allora problema tecnico, strumentale, scolastico, di “recupero paternalistico”⁸³.

L'ipotesi di uno stato allarmato da una proposta educativa che recava in sé un messaggio sociale (e politico) potenzialmente destabilizzante per l'assetto istituzionale, era stata avanzata già negli anni '60 dallo studioso Robert de Montvalon, il quale, occupandosi del problema dell'analfabetismo nel mondo, ebbe modo di conoscere la situazione italiana. A suo parere, lo Stato italiano ignorò la proposta di educazione popolare dell'UNLA per non mettere mano a conseguenti riforme economiche e sociali, che avrebbero colpito, da una parte, l'assetto istituzionale dello stato centralistico – «poiché si sarebbero dovuti equilibrare i poteri di Roma e quelli delle province» – e, dall'altra, l'egemonia dei potentati economici.

Ma lo sviluppo dell'educazione popolare è inconciliabile col mantenimento delle ineguaglianze regionali, è inconciliabile con una economia di mercato che accentua queste ineguaglianze e non dà all'educazione il ruolo motore che le attribuiscono i suoi difensori; è inconciliabile con la filosofia politica del razionalismo liberale che piazza l'educazione molto dopo la potenza della nazione e l'arricchimento dei singoli individui. Gli iniziatori dell'educazione popolare in Italia lo hanno capito benissimo ed è per questo che i grandi temi della democrazia da rifare, del mondo spezzato da riunire, della necessaria pianificazione, dell'uomo industriale in cerca di una ragion di vita, sono loro familiari. [...] L'Unione ha presto compreso che la lotta contro l'analfabetismo è inutile o ipocrita se non si collega ad un'ampia e profonda educazione popolare. Si mira a ristabilire la comunicazione fra gli uomini, una relazione intelligente fra ogni singolo uomo e il mondo. Si parla volentieri in proposito di educazione della libertà o di libertà attraverso l'educazione. Si afferma che, poiché ogni educazione è umanistica, occorre partire da una chiara idea dell'uomo, ma non si separa l'idea dal reale. Il realismo è il segno distintivo di tale educazione, che muove dai compiti

⁸³ A. Lorenzetto, *Dal profondo Sud. Storia di un'idea*, cit., p. 33.

Francesco Obinu, *I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna*, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

quotidiani del contadino meridionale e sbocca in una proposta politica: la rinascita di una democrazia reale, diversa dalla democrazia formale dello Stato liberale e della democrazia puramente economica di certi Stati socialisti. [...] Si comprende perché l'Unione abbia avuto degli scontri con i pubblici poteri, le cui ambizioni erano in principio più limitate. Essa ha contrapposto immediatamente alle campagne di lotta contro l'analfabetismo organizzate dallo Stato a beneficio dei poveri un'educazione permanente di cui ricchi e poveri hanno ugualmente bisogno, che fa appello alla loro attiva partecipazione e che tende a rinnovare la società. Lo Stato, tanto più geloso delle sue prerogative, in quanto l'Italia appariva lacerata, non vide di buon occhio l'Unione lanciarsi con ardore di crociata in un'azione che pareva dare inizio ad una sorta di rivoluzione comunale⁸⁴.

Che le supposizioni di Lorenzetto e Montvalon corrispondessero o meno alle reali intenzioni del governo e del Ministero della pubblica istruzione, è un fatto che la proposta educativa dell'UNLA avesse una sostanza non riscontrabile nella Scuola popolare statale. In linea di principio, anche Gonella e i suoi collaboratori pensavano ad una educazione popolare che prendesse spunto dalla vita vissuta delle persone, dunque dalle questioni del lavoro, dalle problematiche famigliari e così via, per conseguire la "realizzazione totale" di ogni individuo e migliorare così, nel suo complesso, la vita del paese. Tuttavia, il decreto istitutivo della Scuola popolare non stabiliva un lavoro conoscitivo preliminare, che mettesse gli educatori nella condizione di operare in modo mirato (I, 4). L'inchiesta ministeriale sul sistema scolastico italiano aveva avuto questo preciso obiettivo, di conoscere cioè in profondità il mondo della scuola prima di riformarlo, perché poi l'auspicata riforma avrebbe dovuto correggere (a ragion veduta) i difetti scolastici in funzione delle precise esigenze formative provenienti dalla nuova società democratica in via di costruzione e consolidamento (I, 3.2). La stessa cautela non era stata adottata in vista dell'istituzione dei corsi per l'alfabetizzazione e per l'educazione popolare, sicché essi non furono calibrati in base alla conoscenza diretta degli ambienti sociali ai quali erano destinati. In questo senso, è lecito affermare che la proposta educativa dell'UNLA (fondata sulle indagini sociologiche condotte preliminarmente tra le popolazioni lucane) avesse, almeno in potenza, la capacità di rispondere meglio di quella ministeriale non soltanto alle esigenze collettive delle diverse comunità, ma anche (e forse ancor più) a quelle educative, culturali e "spirituali" degli individui.

2. I Centri di cultura popolare

2.1. «Alfabeto minore» e «alfabeto maggiore». Il viaggio in Sicilia aveva posto Lorenzetto di fronte

⁸⁴ R. de Montvalon, *Un miliardo di analfabeti*, Armando Editore, Roma 1966, pp. 81-93 (Un milliard d'analphabètes, 1965). Montvalon, scomparso nel 2001, fu giornalista e direttore delle riviste «Témoignage chrétien» e «Terre entière».

Francesco Obinu, *I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna*, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

alla miseria materiale delle popolazioni contadine meridionali, che aveva indotto la giovane pedagogista a riflettere sulla miseria “spirituale”. Da una parte, la povertà spingeva i contadini meridionali nello stato di dipendenza verso i potenti notabili del latifondo, dispensatori di lavoro servile; dall'altra parte, la miseria spirituale toglieva a quelle persone la forza morale necessaria a perseguire una vita migliore, privandole della dignità e rendendole «sudditi». Pertanto, la questione meridionale non poteva essere fronteggiata con il solo intervento economico.

Finché tutti gli uomini di un paese civile non saranno messi nella stessa condizione di partenza, parlare solo di pianificazione, di qualificazione professionale, di economia, non è che un atto di ipocrisia di una società che non crede nei valori umani e non sente, sul piano morale, la necessità di riaffermare, prima di tutto, il principio spezzato dei diritti dell'uomo⁸⁵.

Su questi fondamenti ideali – che riconoscevano la necessità, impostasi tra le forze culturali ed educative fin dal XIX secolo, di combattere accanto all'analfabetismo strumentale anche l'“analfabetismo morale” (I, 1.2) –, si erano retti i Comitati comunali lucani. Essi però non avevano potuto portare a compimento quel lavoro “rivoluzionario” per l'auto-promozione popolare, annunciato da Lorenzetto nel discorso di Matera. La vicepresidente, proponendosi di riprendere l'opera interrotta, individuò nella “cultura” – o «alfabeto maggiore» – l'elemento da affiancare a quello economico per il riscatto del “suddito”. La cultura, essendo determinata dalla compresenza di “conoscenza” e di “consapevolezza”, presuppone il possesso dell'«alfabeto minore», cioè dell'istruzione di base che permette di accedere alle fonti dell'istruzione superiore e dell'informazione. Secondo Lorenzetto, la scuola popolare governativa si accontentava di recuperare gli adulti analfabeti sotto l'aspetto strumentale, considerando con ciò concluso il suo compito e non faceva ciò che avevano fatto analoghe istituzioni in Danimarca o negli Stati Uniti d'America. Lì, il perfezionamento tecnico e produttivo, l'incremento economico delle attività agro-zootecniche e il complessivo progresso sociale discendevano «dalla profonda opera di preparazione morale e intellettuale del contadino». Di più, la Scuola popolare italiana, per la sua incapacità di legarsi concretamente alle comunità, contribuiva (insieme alla dispersione scolastica) ad alimentare l'analfabetismo di ritorno, perché l'alfabeto – sosteneva la pedagogista romana – si può conservare soltanto quando esso «entra nella vita, nel lavoro, nella società, quando da necessità a poco a poco diventa scelta»⁸⁶.

⁸⁵ A. Lorenzetto, *Alfabeto e analfabetismo*, cit., p. 18.

⁸⁶ A. Lorenzetto, *Dal profondo Sud. Storia di un'idea*, cit., p. 17; A. Lorenzetto, *Alfabeto e analfabetismo*, cit., pp. 19-30.

La “scelta”, come atto di libera partecipazione che instaura il «rapporto diretto individuo-ambiente, individuo-società» denota, in ultima analisi, l'acquisizione da parte dell'individuo della “consapevolezza” del proprio ruolo sociale e, quindi, la conquista dell'«alfabeto maggiore». Ma il neo alfabeto doveva poter esercitare il suo diritto alla scelta anche rispetto al lavoro di approfondimento culturale, altrimenti «una volta che ha imparato a leggere e a scrivere si sente come un malato a cui venga ridato l'uso delle gambe, ma che è rinchiuso in una prigione»⁸⁷. La facoltà di “scelta”, così, era posta alla base del percorso educativo e l'idea coltivata nei Comitati comunali – il progetto educativo deve prendere forma dalla libera partecipazione della base popolare e non dal vertice ministeriale – fu ripresa per dare vita al modello e al metodo democratico dei Centri di cultura popolare (Ccp).

2.2. Il Centro di cultura popolare come “metodo”. I Ccp furono affidati all'esperienza di un maestro, che ricopriva l'incarico di dirigente, ma furono governati dagli allievi, i quali curavano anche la pianificazione dei corsi: «L'idea puramente organizzativa sul piano della propaganda, della mobilitazione, della volontarietà, della responsabilità e partecipazione individuale, cedeva il posto a un'idea organizzativa sul piano del metodo»⁸⁸. La Scuola popolare governativa istruiva gli analfabeti e i semianalfabeti attraverso corsi di durata limitata nel tempo e prefissati nei programmi dall'autorità ministeriale. Lo stesso si deve dire dei corsi tenuti dalle associazioni culturali educative otto-novecentesche, delegate dallo Stato a gestire le scuole serali e festive. Il Ccp, al contrario, voleva essere «un organismo permanente di educazione degli adulti, dove l'adulto fosse accolto da adulto, con la sua esperienza di vita» e, insieme, il luogo dove non si praticasse la trasmissione univoca del sapere, ma la ricerca dell'apprendimento reciproco tra portatori di esperienze diverse, anche nella «ricerca dei metodi»⁸⁹ d'insegnamento:

I maestri dovettero dimenticare quelle poche o molte nozioni scolastiche che sapevano e cercare invece di conoscere le situazioni, i paesi, i problemi. Imparare a non sedere dietro una cattedra, ma andare tra la gente del paese e parlare. Dovettero dimenticare la comoda forma scolastica del sapere diviso nelle varie materie e imparare a costruire un nuovo sapere sui reali interessi dell'adulto. Soprattutto imparare a non sentirsi superiori ai propri allievi. «Non è facile accettare di discutere su un piano di parità anche con chi crediamo meno preparato di noi – scriverà dopo alcuni anni il maestro Francesco Salis, dirigente del Centro di Santu Lussurgiu – mentre è assai facile fare sfoggio di erudizione». Caddero gli schemi classici che delimitano la scuola da una parte e la società dall'altra, il sapere dall'esperienza di vita [...]. Chi è che non sa? Tutti non sappiamo. Noi non

⁸⁷ A. Lorenzetto, *Dal profondo Sud. Storia di un'idea*, cit., pp. 81-84.

⁸⁸ *Ibi*, p. 53.

⁸⁹ A. Lorenzetto, *Introduzione*, in Unione Nazionale per la Lotta contro l'Analfabetismo, *Relazioni e di lavoro 1958*, [Roma 1959], p. 6.

sappiamo le cose della campagna, il contadino l'alfabeto. Così nel Centro nessuno insegna soltanto, nessuno impara soltanto. [...] Noi possiamo benissimo insegnare a leggere e a scrivere a un analfabeta, noi possiamo benissimo insegnare la storia e la letteratura a un contadino, ma se non apprezziamo quella giusta possibilità di rapporto alla quale essi aspirano, se non li accogliamo fin dall'inizio nel nostro mondo intellettuale con la loro intellettuale esperienza, essi rimarranno sempre uomini amareggiati⁹⁰.

Pertanto, occorre un'intesa programmatica con i maestri destinati a tenere i corsi e dirigere i Ccp, per definire «con chiarezza il terreno politico, sociale e civico su cui doveva sorgere il Centro»⁹¹. Ma i maestri dovevano essere preparati a cogliere la differenza tra l'attività scolastica a cui erano usi e l'attività educativa nuova che gli si chiedeva di svolgere; a questo scopo l'UNLA pensò di tenere a Matera un corso formativo per cento maestri, dal costo stimato in due milioni di lire. La cifra era enorme per i tempi e per le condizioni in cui versava il paese in ricostruzione, ma fu garantita da un'associazione di Chicago, il Carrie Chapman Catt Memorial Fund. L'Aiuto Svizzero all'Europa, invece, finanziò un corso di perfezionamento per altri trentacinque maestri a Locarno⁹².

Il corso di Locarno (agosto-settembre 1949) fu diretto da Guido Calgari, che dirigeva anche la Scuola normale della città svizzera. Le lezioni di pedagogia e psicologia, di didattica e di educazione civica costituivano una parte del programma. Un'altra parte consisteva in lezioni di agraria e di lavori artigianali, ed un'altra ancora nella visita guidata alle comunità di montagna. I maestri italiani apprendevano nelle aule la teoria, poi constatavano direttamente in che modo gli amministratori e gli abitanti di quei luoghi, per tanti aspetti gravati in origine da problemi simili a quelli delle aree povere del Meridione d'Italia (isolamento, scarsità di risorse), avessero tesoriato i principi teorici e portato le loro comunità ad un grado di progresso notevole. Il corso di Matera

⁹⁰ A. Lorenzetto, *Dal profondo Sud. Storia di un'idea*, cit., pp. 55-56.

⁹¹ A. Lorenzetto, *Alfabeto e analfabetismo*, cit., p. 53.

⁹² L'UNLA collaborò strettamente con diverse organizzazioni internazionali. Nel 1953 la danese Me llemfolkeligt Samvirke inviò a Sartano, in Calabria, un maestro elementare e di falegnameria, una maestra d'asilo, una maestra di taglio e cucito, due infermiere e un dottore in agraria. La delegazione, completata da un interprete, operò sul posto per due anni e, lavorando a fianco del locale Ccp, realizzò un ambulatorio medico, perfezionò i laboratori di falegnameria e di taglio e cucito, sviluppò l'attività agricola sperimentale. La stessa organizzazione danese e l'American Friends Service finanziarono la realizzazione di nuovi ambulatori modernamente attrezzati in altre località dell'Italia meridionale. Ancora in collaborazione con l'Aiuto Svizzero, ma anche grazie ai contributi del Movimento Comunità di Adriano Olivetti, nel 1953 l'UNLA portò i primi soccorsi alla Calabria alluvionata e installò due aziende agricole didattiche a Siniscola (Sardegna) e Roggiano Gravina (Calabria). Il Ccp di quest'ultimo paese poté giovare dei contributi svizzeri e americani per la costruzione della sua nuova sede, risolvendo un problema di grande importanza. Si consideri che nel 1953 soltanto sei Ccp su cinquanta disponevano di un edificio proprio, mentre gli altri affittavano stanze spesso arredate in modo inadeguato. Unione Nazionale per la Lotta contro l'Analfabetismo, *Relazione per l'anno 1953*, Roma [1954], pp. 29-33. La situazione degli edifici, delle attrezzature e delle dotazioni dei Ccp si desume dai prospetti alle pp. 36-43.

Francesco Obinu, I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

riguardò, nel mese di ottobre, maestri che provenivano dai paesi più poveri e isolati della Basilicata e della Calabria. Le lezioni furono tenute da docenti e studiosi italiani e stranieri come Pierre Bovet⁹³, Riccardo Bauer, Ernesto Codignola, Manlio Rossi Doria, Nello Mazzocchi Alemanni. Matera e Locarno furono l'inizio di una serie di appuntamenti formativi (corsi e seminari residenziali, convegni organizzativi, viaggi di istruzione all'estero) annuali⁹⁴.

L'organizzazione e le attività educative e formative, tutte insieme, formavano il metodo del Centro di cultura popolare:

Il Centro di cultura popolare può essere considerato dunque uno strumento idoneo alla lotta contro l'analfabetismo proprio perché cerca di affrontare quei problemi più gravi che sono quelli che esistono prima dell'alfabeto e che vengono dopo: problemi di cultura, di educazione degli adulti, di istruzione professionale, di educazione democratica, di inserimento nella vita della società moderna. Il Centro è [...] il *locus* della cultura in cui l'analfabeta, il semianalfabeta e il contadino istruito possono muoversi liberamente, respirare quell'atmosfera del sapere e della conquista del sapere che in ogni grado è pur atto di creazione, trovare un terreno nel quale affondare le loro radici di nuovi cittadini. [...] Il Centro non è solo una scuola in cui si svolgono attività diverse di carattere culturale, di civica o di addestramento professionale, è un tutto unico, una regione ideale in cui si ricerca e in cui si attua, attraverso molteplici forme, il misterioso processo della personalità; con tutte le sue attività è sempre e solo l'espressione di una idea che ha il suo fondamento nei fatti oggettivi della natura umana. Il Centro di cultura popolare quindi è un metodo. E non perché usi nelle sue varie sezioni metodi particolari (li usa anche, ma questo riguarda la didattica dei vari insegnamenti); è un metodo perché questo è nel suo principio, nella sua organizzazione, nel suo evolversi⁹⁵.

È appena il caso di osservare che le convinzioni educative dell'UNLA risentivano dello sviluppo complessivo della disciplina andragogica, così come esso si era caratterizzato nel corso degli anni '50 e '60 in Europa e negli Stati Uniti d'America, e sembravano trarre linfa, in particolare, dal pensiero di John Dewey e Jerome Bruner. Così si spiega l'attenzione verso i bisogni particolari dell'adulto, come il “bisogno di sapere” e di comprendere perché sia necessario apprendere; il bisogno di essere riconosciuto come persona responsabile, che (diversamente dal bambino) ha un preciso “concetto di sé”; il bisogno che l'educatore rispetti il patrimonio delle diverse esperienze individuali e collettive, e imposti i percorsi formativi secondo le esigenze particolari dei gruppi sociali e secondo la “motivazione ad apprendere”, cioè la volontà di conoscere ciò di cui ciascuno

⁹³ Bovet, tra i promotori delle “scuole nuove” in Francia, fu vicino all'UNLA anche negli anni seguenti e nel 1950 prese parte al Convegno medico-psico-pedagogico che l'Unione organizzò a Cagliari in collaborazione con la SEPEG. Una sua breve biografia fu scritta da D. Bovet, *Profilo di Pierre Bovet*, «Realtà e problemi dell'educazione degli adulti», a. XIV, n. 11-12, ottobre-dicembre 1965, pp. 25-27. Lo stesso numero della rivista ripropone anche il testo del discorso che lo studioso svizzero tenne al Convegno cagliaritano (pp. 28-33).

⁹⁴ A. Lorenzetto, *Alfabeto e analfabetismo*, cit., pp. 54-60.

⁹⁵ *Ibi*, pp. 129-130.

ha concretamente bisogno per affrontare la vita⁹⁶.

2.3. I Ccp dal 1948 al 1958. Il primo Centro di cultura popolare fu istituito a Roma, nel quartiere di Tor di Quinto, nel 1948 ma le sue attività scolastiche iniziarono nel gennaio 1949. Il Ccp romano ebbe un successo paragonabile a quello dei Comitati comunali lucani, al punto che le autorità scolastiche, gli amministratori pubblici, i parroci di altri quartieri periferici capitolini e di alcuni comuni vicini chiesero, e ottennero, che il Ccp di Tor di Quinto aprisse delle sezioni staccate presso le loro comunità. Il Ccp romano fu scelto per l'avvio del programma di *Telescuola* della Radiotelevisione italiana e ospitò il primo Pat (Posto di ascolto televisivo) in Italia. Insieme al Ccp calabrese di Roggiano Gravina, Tor di Quinto fu uno dei due Ccp dell'UNLA dotati di un Centro di addestramento professionale autorizzato dal Ministero del lavoro⁹⁷.

L'UNLA aveva voluto saggiare il suo rinnovato progetto educativo all'interno di una comunità vicina e ben nota, prima di metterlo alla prova col profondo e diffuso disagio sociale dell'Italia meridionale, cosa che avvenne a cominciare dal luglio 1949 in Basilicata e Calabria. Nel 1950 si tenne a Locarno un nuovo corso di aggiornamento col compito di formare altri maestri per i nuovi Ccp, che intanto andavano costituendosi nelle altre regioni meridionali, a cominciare dalla Campania e dalla Sardegna⁹⁸. Alla fine del 1950 esistevano 30 Ccp in cinque regioni (tre erano

⁹⁶ Dewey opponeva all'insegnamento e alla disciplina imposti dall'alto, la libertà espressiva e la libera attività dell'individuo, per un apprendimento che derivasse dall'esperienza piuttosto che dalle nozioni trasmesse dall'insegnante, in modo che le conoscenze acquisite fossero più direttamente collegate alla vita reale del mondo in evoluzione. Il pedagogista americano era anche dell'idea che l'ambiente democratico favorisse una migliore qualità dell'apprendimento, e che l'insegnante dovesse cessare dal ruolo di «dittatore esterno» per diventare «leader di attività di gruppo», convinto che l'esperienza migliore scaturisse dall'interazione e che la formazione fosse un «processo sociale». Bruner pensava che la volontà di apprendere fosse insita in ogni individuo e che l'insegnante avesse il compito di «scoprire» le soluzioni didattiche migliori per favorirla. La scuola rigidamente impostata su programmi predefiniti e sul «metodo espositivo», a suo dire, sfavoriva l'apprendimento spontaneo, fondato sulla curiosità e il desiderio di cooperare al conseguimento di un obiettivo. Al contrario il «metodo ipotetico», partendo dalle domande e dalle risposte degli allievi per costruire le lezioni, incontrava il desiderio spontaneo di apprendere e di interagire. M. S. Knowles (et al.), *Quando l'adulto impara. Andragogia e sviluppo della persona*, Franco Angeli, Milano 2008, pp. 71-81 e 103-110. Dewey e Bruner erano tra gli autori più letti dai maestri del Ccp di Santu Lussurgiu. Appendice, D8.

⁹⁷ Tor di Quinto fu scelto dall'UNLA per la sua particolare composizione sociale. Esso a quel tempo (prima di essere raggiunto dall'espansione edilizia residenziale e di lusso) era un quartiere schiettamente popolare, che univa all'antico nucleo d'insediamento agricolo un agglomerato di umili e spesso misere abitazioni in cui vivevano famiglie emigrate da diverse regioni italiane, ma soprattutto meridionali, che vivevano per lo più di lavori saltuari. Questo agglomerato, segnato anche da un elevato tasso di delinquenza minorile, era cresciuto molto dopo la liberazione dal nazi-fascismo, in seguito all'afflusso di profughi provenienti dall'Italia meridionale. Prima di avviare i corsi di scuola popolare e le altre attività educative, il Ccp di Tor di Quinto si preoccupò di avere una precisa conoscenza dei problemi e delle esigenze di quell'ambiente umano (principalmente attraverso le visite e le interviste a domicilio). L'indagine sociale preliminare divenne poi una consuetudine del lavoro di tutti gli altri Ccp. Una monografia sul Ccp di Tor di Quinto fu pubblicata in «Realtà e problemi dell'educazione degli adulti», a. XV, n. 13-14, gennaio-marzo 1966, pp. 113-141.

⁹⁸ Nel decennio 1948-58 l'UNLA promosse più di sessanta iniziative tra corsi residenziali, stage, convegni, viaggi di istruzione e riunioni organizzative, in Italia e all'estero (Danimarca, Francia, Inghilterra, Jugoslavia, Svezia, Svizzera). Per l'elenco dettagliato, Unione Nazionale per la Lotta contro l'Analfabetismo, *Relazione di lavoro*

Francesco Obinu, I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

temporaneamente chiusi per mancanza di locali) con oltre cinquemila iscritti. Quasi tutti avevano una biblioteca e in maggior parte avevano attrezzato (o stavano attrezzando) un laboratorio maschile (quasi sempre di falegnameria o di meccanica, ma anche per lavorazioni in ferro e plastica) e un laboratorio femminile (quasi sempre di taglio e cucito, ma anche di cucina ed economia domestica), oltre a diversi corsi di approfondimento su materie culturali e tecniche (dalla contabilità all'igiene, dall'infortunistica all'assistenza sanitaria, dalle materie umanistiche all'agricoltura). Se però le attività formative nel campo artigianale-industriale erano piuttosto sviluppate, soltanto pochi Ccp avevano attrezzato i campi agricoli sperimentali per la promozione di tecniche moderne e maggiormente produttive.

Tutti i Ccp, invece, svolgevano attività assistenziale in favore delle famiglie bisognose (asilo infantile, refezione, distribuzione di materiale scolastico, di alimenti e altri generi di prima necessità) e attività ricreativa (pratica sportiva, in prevalenza calcio, teatro, musica). Resta da osservare che nel 1950 erano ancora pochi i Ccp in grado dotati di un apparecchio radiofonico o cinematografico per sussidiare l'attività scolastica⁹⁹.

Il problema dei locali e degli arredi insufficienti fu risolto, almeno per il triennio 1951-53, grazie al finanziamento che l'UNLA riuscì ad ottenere sui fondi UNRRA-Casas. L'impegno volontario dei centristi prese allora maggiormente i connotati del "lavoro civico" per lo sviluppo delle comunità: miglioramenti delle strade e opere idrauliche, realizzazione di luoghi e occasioni per attività ricreative e sportive, organizzazione cooperativa per dare corso ad attività diverse da quelle agropastorali, ad esempio la pesca¹⁰⁰. Poi venne il 1953, che segnò «un tempo nella vita dell'Associazione che potrà essere considerato un giorno come la conclusione di tutta una fase sperimentale e il difficile inizio di un nuovo periodo»¹⁰¹. Le difficoltà che caratterizzarono quella data spartiacque vennero dalla cessazione del finanziamento UNRRA-Casas e dall'aggravamento della situazione finanziaria. Nel 1953 l'UNLA accusò un disavanzo di cassa superiore ai 4,5 milioni di lire e dovette sospendere il pagamento degli assegni per il funzionamento ordinario dei Ccp. Così

1958, cit., pp. 13-15.

⁹⁹ La tabella T3, che è stata elaborata sulla base dei dati riportati in Unione Nazionale per la Lotta contro l'Analfabetismo, *Specchio riassuntivo dell'attività dei Centri di cultura popolare. Situazione al 31 dicembre 1950*, Roma [s. d.], riassume numericamente le attività descritte. I Ccp avevano sede nei comuni di Abriola, Colobraro, Matera, Savoia di Lucania, Tricarico, Valsinni (Basilicata); Altomonte, Canna, Cosenza, Fagnano Castello, Motta S. Lucia, Paola, Pedivigliano, Pozzo di Bovalino, Roggiano Gravina, S. Giovanni in Fiore, S. Lorenzo del Vallo, S. Nicola da Crissa, S. Nicola dell'Alto, Spezzano Albanese, Spezzano della Sila, Torre di Ruggiero, Verbicaro, Villapiana (Calabria); Bisaccia (Campania); Roma Tor di Quinto (Lazio); Bono, Calangianus, Fonni, Siniscola (Sardegna).

¹⁰⁰ A. Lorenzetto, *Dal profondo Sud. Storia di un'idea*, cit., pp. 232-236.

¹⁰¹ Unione Nazionale per la Lotta contro l'Analfabetismo, *Relazione per l'anno 1953*, cit., p. 3.

Francesco Obinu, I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

la risorsa più importante, quella che Lorenzetto chiamava «la ricchezza dell'Unione», tornò ad essere il lavoro volontario che dirigenti, collaboratori e centristi avevano dispiegato nel 1949 e 1950, quando l'UNLA aveva potuto contare su pochi contributi e donazioni. Con una lettera inviata in luglio ai dirigenti dei Ccp, Lorenzetto chiese il rinnovo di quell'impegno, ottenendo un'adesione compatta che permise la prosecuzione di tutte le attività¹⁰².

La struttura organizzativa generale, che faceva capo al territorio comunale, restò invariata fino al 1958, quando l'UNLA decise di realizzare un'articolazione provinciale tra la Sede centrale e i Ccp. I maestri dirigenti furono convocati a Roma per un convegno organizzativo che si svolse dal 12 al 13 aprile. Trascorso un decennio, si trattava di dare forma e sostanza nuove ai Ccp, affinché fossero in grado di seguire gli stimoli provenienti dalla società in evoluzione e tenere fede, così, alla loro vocazione educativa progressiva. Fu deciso di creare la figura del delegato provinciale dell'UNLA, che era eletto dai consigli provinciali dei centristi e doveva assolvere a questi compiti: a) raccordare i Ccp presenti sul territorio di una stessa provincia; b) monitorare l'attività per la formazione professionale nei Centri di addestramento di Roggiano Gravina e Tor di Quinto; c) seguire il lavoro dei “gruppi autonomi di studio”, il primo dei quali fu costituito proprio nel 1958 da venti centristi del Ccp sardo di Santu Lussurgiu, che intendevano studiare il problema dell'emigrazione nel loro paese.

La nuova articolazione provinciale mirava a dare un respiro più ampio e organico all'opera educativa e culturale dell'UNLA, e anticipava la soluzione organizzativa che, all'inizio degli anni '70, diede vita ai Comitati regionali dei Ccp: «Ogni Centro di cultura popolare oggi può diventare il centro di tanti altri piccoli e grandi centri [...] in un raggio di azione sempre più vasto, riprendendo quell'opera di movimento popolare per la conquista dell'alfabeto che ha dato origine e significato al nostro lavoro»¹⁰³. Cambiò anche il rapporto da tenersi con le istituzioni scolastiche pubbliche: «Lo Stato ha ancora una grande funzione da assolvere – scriveva Gennaro Cassiani –, ma non si può creare il mito dello *Stato scolastico*, cioè dello Stato che provvede a tutto quanto riguarda il complesso, vasto, assorbente problema dell'istruzione pubblica». L'UNLA si proponeva non più soltanto di supportare la funzione educativa dello Stato, come era accaduto ai tempi dei Comitati comunali, ma anche di integrarla per creare «quello che non esiste [...] fare degli analfabeti di ieri i

¹⁰² Ibi, pp. 4-5; A. Lorenzetto, Introduzione, in *Unione Nazionale per la Lotta contro l'Analfabetismo, Relazione di lavoro 1958*, cit., pp. 8, 10-12. La lettera ai dirigenti dei Ccp e alcuni stralci tratti dalle lettere di risposta sono in *Unione Nazionale per la Lotta contro l'Analfabetismo, Relazione per l'anno 1953*, cit., pp. 16-23.

¹⁰³ A. Lorenzetto, *Introduzione*, in *Unione Nazionale per la Lotta contro l'Analfabetismo, Relazione di lavoro 1958*, cit., p. 11.

partecipi di una scuola che rappresenti la espansione vittoriosa della Nazione»¹⁰⁴.

La tabella T4 mostra l'incremento dei frequentanti e delle attività durante il primo decennio di vita dei Ccp¹⁰⁵. Con riguardo alle attività, si può apprezzare l'aumento delle dotazioni bibliotecarie, dei mezzi didattici audiovisivi e dei laboratori, ma il dato che forse colpisce maggiormente è quello collegato ai campi e alle aziende agricole sperimentali, che continuavano ad essere in numero sempre piuttosto esiguo, sebbene l'economia di quelle comunità fosse prevalentemente (se non esclusivamente) legata all'agricoltura. In presenza di questo deficit pratico-sperimentale, l'attività teorica delle numerose sezioni culturali ad indirizzo agrario¹⁰⁶ rischiava di restare fine se stessa.

3. *Assetto e lavoro del Centro di cultura popolare*

Il “metodo democratico” prevedeva che il Ccp fosse governato non dal maestro dirigente, ma dagli organismi interni liberamente eletti e formati dagli stessi allievi. Sul piano dell'organizzazione scolastica, il Ccp era diviso in “sezioni” maschili e femminili, a loro volta suddivise in sezioni di scuola popolare, di laboratorio e culturali. Negli anni, ciascuna sezione sviluppò diverse articolazioni che corrispondevano a nuove esigenze di apprendimento e formazione.

3.1. Il governo del Ccp. Gli organismi interni non furono presenti sempre e tutti fin dall'inizio. La gestione democratica dei Ccp ebbe bisogno di un certo periodo di tempo prima di delinearsi nella sua forma compiuta. Questa giunse a maturazione nei primi anni '60, quando la struttura di governo, basata sull'Assemblea generale, comprese la Giunta e il Comitato direttivo. L'Assemblea, formata da tutti i centristi e collaboratori del Ccp, decideva l'ordinamento interno complessivo e le iniziative di carattere eccezionale da intraprendersi in favore della comunità. La Giunta era formata esclusivamente dai rappresentanti dei centristi, in numero variabile da cinque a nove, deliberava in materia di assistenza sociale ed eleggeva fra i suoi membri il sindaco del Ccp; il Comitato era formato da due centristi eletti dalla Giunta, da tre collaboratori eletti dal Consiglio dei collaboratori e dal sindaco, ed aveva il compito di definire le questioni amministrative e organizzative. Il Consiglio dei collaboratori, formato dai responsabili delle diverse sezioni, era un organismo di

¹⁰⁴ G. Cassiani, *L'attività dei Centri e il loro sviluppo*, in Unione Nazionale per la Lotta contro l'Analfabetismo, *Relazione di lavoro 1958*, cit., p. 17.

¹⁰⁵ La tabella è stata elaborata sulla base dei dati riportati in Unione Nazionale per la Lotta contro l'Analfabetismo, *Relazione per l'anno 1953*, cit., pp. 8-15, 38-43.

¹⁰⁶ Nel 1958 i corsi di agraria funzionavano in 23 Ccp ed erano complessivamente 25, tenuti da una ottantina di docenti e seguiti da quasi un migliaio di allievi. Unione Nazionale per la Lotta contro l'Analfabetismo, *Relazione di lavoro 1958*, cit., p. 22.

consulenza sulle questioni didattiche a sostegno del lavoro del dirigente. Il maestro dirigente si occupava di mettere a punto, sulle indicazioni provenienti dagli organi di governo, i piani di lavoro mensili e annuali, stendeva le relazioni intermedie e finali, rappresentava il Ccp presso l'UNLA e di fronte ad altri enti ed istituzioni. Si può osservare che la massima parte della responsabilità di governo era affidata ai centristi, i quali eleggevano e costituivano per intero la Giunta e sceglievano al loro interno il sindaco del Ccp; costui, entrando di diritto nel Comitato esecutivo in qualità di presidente della Giunta, assicurava ai centristi la parità di rappresentanza rispetto ai collaboratori¹⁰⁷.

3.2. Le sezioni di laboratorio. Già nel 1949, insieme ai libri per le biblioteche e ai quaderni per i centristi, l'UNLA inviò a tutti i Ccp piccoli laboratori di falegnameria. L'attrezzatura da falegname rispondeva all'esigenza immediata di costruire gli arredi per le sedi e le aule dei Ccp, che nei primi tempi mancavano di tutto, ma fu utilizzata subito in favore dell'intera comunità, ad esempio per migliorare l'abitabilità delle case più povere o per riparare gli attrezzi agricoli. I primi laboratori furono ingranditi e affiancati da altri, di meccanica, tessitura, vario artigianato; le sezioni di lavoro manuale, arricchite e ammodernate, in alcuni casi costituirono il nucleo da cui presero forma i centri di addestramento professionale e le cooperative sociali. L'elevato costo delle attrezzature e la difficoltà di trovare insegnanti e consulenti preparati non permisero l'attivazione di queste attività a tutti i Ccp. Ma l'UNLA, in polemica con i responsabili delle politiche statali per l'addestramento professionale, si proponeva di dimostrare che nel Mezzogiorno fosse possibile oltreché necessario condurre parallelamente l'istruzione scolastica basilare, l'educazione culturale e la formazione professionale. Soltanto l'allievo dotato di una solida istruzione «preprofessionale» poteva autonomamente cimentarsi nella ricerca di più avanzati traguardi ed essere un lavoratore sempre migliore, perché capace di perseguire le migliori imposte dal progresso tecnologico¹⁰⁸. La preparazione tecnica e professionale, in sostanza, contribuiva alla conquista dell'«alfabeto maggiore»:

La lotta contro l'analfabetismo quindi, per essere veramente tale, deve affrontare quei problemi culturali più vasti, avere quel respiro più ampio, naturale delle leggi della conoscenza e dell'interesse spirituale dell'educazione degli adulti; l'educazione degli adulti non attinge al suo significato più vero, e quindi non giustifica la sua ragione d'essere, senza l'educazione democratica, la possibilità cioè di partecipazione libera e responsabile alla vita della società; una partecipazione libera e responsabile alla vita della società si ha solo quando l'uomo possiede anche lo strumento del

¹⁰⁷ L'organigramma di governo compariva in tutte le guide ad uso dei centristi, collaboratori e dirigenti dei Ccp, ma fu pubblicato anche altrove, ad esempio in Aa. Vv., *I Centri di cultura popolare in Sardegna*, Unione nazionale per la lotta contro l'analfabetismo, Roma 1963, p. 227.

¹⁰⁸ A. Lorenzetto, *Alfabeto e analfabetismo*, cit., pp. 98-105.

lavoro e cioè una preparazione culturale e tecnica che lo liberi dalla miseria¹⁰⁹.

3.3. Le sezioni culturali. Istituite nel 1950 per dare corso ad un programma mirato sulla storia, l'educazione civica e i principi della Costituzione, esse dovettero quasi subito trasformarsi per soddisfare il bisogno degli «interessi dispersi». I centristi, seguendo le lezioni, ponevano quesiti spesso non collegati tra loro e dettati dalle esigenze immediate della curiosità. I maestri pensarono allora di affidare a persone esperte la trattazione di argomenti che, prendendo spunto da un quesito particolare, rispondessero all'interesse di tutti gli iscritti ad una stessa sezione culturale. Le conferenze degli esperti vennero poi riprese in cicli di lezioni dal dirigente con la collaborazione degli altri maestri. In questo modo si arrivò nel 1953 ad una nuova fase di attività delle sezioni culturali, quella che, prendendo spunto dalla nota teoria di Decroly, fu detta del «centro di interesse»¹¹⁰. Le lezioni del centro di interesse non furono strutturate nella forma tradizionale, perché in quel caso avrebbero costituito semplicemente dei corsi organizzati per materie scolastiche e, come tali, non avrebbero fatto al caso degli adulti.

Se noi volessimo insegnare la storia a un adulto così come si insegna nella scuola elementare, noi faremmo innanzitutto opera di dispersione dei suoi reali interrogativi ed interessi, e quindi opera di dispersione della sua cultura [...]. L'adulto già sa nel suo sapere, e questo sapere fatto di conoscenza innata, è costretto ad abbandonare man mano che conquista le forme di comprensione, di relazione e di sintesi proprie della ragione ragionata. Sa perché ha avuto ed ha interessi e problemi e difficoltà; basta trovare un punto di attacco giusto con questo suo sapere e tutto può essere legato e cominciare per lui nel mondo del nostro stesso sapere. Le materie dal canto loro rappresentano una tecnica, una costruzione artificiale e a sezioni del sapere, buone per uno studio regolare, ma assurde per la mente di un adulto che non ha avuto la possibilità di allenamento allo studio e non ha quindi l'abitudine all'astrazione. L'adulto ha una visione sintetica della realtà che gli viene dagli anni, dalla esperienza e dalla sua stessa forma di intelligenza e comprensione innata¹¹¹.

L'oggetto di studio, dunque, doveva scaturire da un interesse concreto del centrista:

Se chiede, tanto per fare un esempio, perché il suo vicino ha trovato l'acqua nel terreno, si potrà organizzare [...] un “centro di interesse” intorno all'acqua, esaminare insieme via via i vari problemi e le notizie di fisica, geologia, clima, alimentazione, usi dell'acqua, non secondo uno schema di uno svolgimento per materia, ma lasciando e studiando opportunamente che gli interessi

¹⁰⁹ *Ibi*, pp. 33-34.

¹¹⁰ Il neuropsichiatra e pedagogista belga teorizzò l'assunto per cui la scuola debba insegnare la vita mediante la vita stessa. Partendo da ciò, egli sosteneva che l'insegnamento scolastico dovesse partire dai bisogni fondamentali del bambino (ad esempio la nutrizione), a ciascuno dei quali poteva essere associata un'idea principale, o “centro di interesse” (ad esempio il cibo), attorno a cui fare convergere le nozioni delle diverse materie scolastiche. A monte di questa teoria, la convinzione che il bambino (fino agli otto anni) comprenda meglio il “globale” che i particolari. A. Goussot, *La scuola nella vita. Il pensiero pedagogico di Ovide Decroly*, Erickson, Trento 2005.

¹¹¹ A. Lorenzetto, *Alfabeto e analfabetismo*, cit., pp. 88-89.

Francesco Obinu, I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

nascano dalla realtà, dai fatti, dalle relazioni dei pensieri, dai ricordi, dalle conoscenze via via acquisite in uno sviluppo logico e non meccanico. Questo per l'adulto è l'inizio del sapere perché il risultato è un risultato di comprensione e di arricchimento nel senso di conquista personale e di coscienza¹¹².

Coloro che conseguivano il diploma di scuola popolare al termine dei corsi ministeriali non erano pronti per il percorso formativo delle sezioni culturali. Furono allora ideate le sezioni culturali "speciali", che miravano a consolidare e ampliare le conoscenze elementari per mezzo di lezioni di tipo scolastico tradizionale e successivi percorsi di approfondimento su oggetti di studio specifici (tecnici, scientifici, letterari o di attualità). Intanto, i centristi che frequentavano le sezioni culturali da quattro o cinque anni, ambivano a continuare il loro perfezionamento culturale ad un livello superiore. Così, nel 1958 nacquero i "gruppi autonomi di studio", dapprima nel Ccp di Santu Lussurgiu e subito dopo in quelli di Roggiano Gravina e Bisaccia. I gruppi autonomi portarono l'attività del Ccp dal livello teorico a quello della progettazione di interventi pratici, che dovevano dare soluzione a problemi specifici (condizioni abitative, igieniche, del lavoro, della capacità produttiva eccetera). La progettazione degli interventi era fondata su inchieste preliminari che mettevano i ricercatori in relazione diretta con i loro compaesani, mentre la biblioteca del Ccp restava lo strumento indispensabile a sostegno dell'attività di ricerca, informazione generale e tecnica sui problemi di volta in volta presi in considerazione. I centristi dei gruppi autonomi, forti della loro "specializzazione", dal 1960 tennero conferenze pubbliche settimanali che preparavano attraverso seminari di studio. Il lavoro dei gruppi autonomi stimolò anche la collaborazione delle amministrazioni comunali e provinciali, alla cui attenzione venivano sottoposti i problemi di grande portata finanziaria e tecnica che i Ccp, da soli, non potevano affrontare¹¹³.

3.4. La pianificazione del lavoro. Il comitato direttivo del Ccp, formato da membri eletti dai centristi e presieduto dal maestro dirigente, stabiliva l'attività scolastica entro un programma di lavoro mensile, che comprendeva le lezioni e le ore da dedicare alla discussione dei quesiti posti dagli allievi. L'attività scolastica si svolgeva per tutto l'anno (tranne alcune settimane di sosta per le festività principali). Tuttavia, anche in considerazione del fatto che durante l'estate i contadini erano maggiormente impegnati nei lavori agricoli, i programmi estivi erano caratterizzati da un impegno complessivo inferiore.

¹¹² *Ibi*, pp. 89-90.

¹¹³ *Ibi*, pp. 90-98; A. Lorenzetto, *Introduzione*, in Unione Nazionale per la Lotta contro l'Analfabetismo, *Relazione di lavoro 1958*, cit., p. 12.

Per questo i Centri predispongono sempre due piani di lavoro: il primo, più importante ed impegnativo, che va dal 15 ottobre al 15 maggio di ogni anno, ed il secondo, per il periodo estivo, dal 1° giugno al 30 settembre. I due piani si differenziano sostanzialmente fra di loro sia nel numero delle sezioni, che in quello dei collaboratori e degli allievi, sia nella scelta degli argomenti che nel tipo di attività; mantengono integra la particolare fisionomia di libera partecipazione democratica e di spontanea amichevole collaborazione che caratterizzano i Centri di cultura popolare. Il piano di lavoro invernale ha sezioni culturali a livelli diversi con programmi organicamente strutturati intorno a centri di interesse di grande impegno, ha numerosi corsi per analfabeti, statali e volontari, ha in piena attività centri e corsi di addestramento professionale, ha sezioni di aggiornamento culturale e sezioni di economia domestica, ha iniziative civiche di interesse per la comunità e gruppi autonomi di studio e di lavoro per la soluzione dei problemi locali; tutte attività che richiedono una frequenza ed un impegno assiduo sia ai collaboratori che ai centristi. Esso prevede anche, in tono minore, attività artistiche e ricreative, attività sportive, i cine-club, i tele-club, le filodrammatiche, le rubriche varie di attualità e le risposte ai quesiti. Nel piano di lavoro estivo invece le sezioni culturali sono, in genere, per ogni Centro, molto limitate nel numero e svolgono un programma culturale di carattere vario che può essere seguito con interesse, anche saltuariamente, da quei centristi che per ragioni di lavoro non possono essere assidui. I corsi per analfabeti sono pochi e soltanto volontari, i corsi di addestramento professionale sono raramente in funzione, mentre viene notevolmente potenziata l'attività della biblioteca con presentazione di libri, letture collettive, cartelloni e giornali murali. Si intensificano le discussioni su argomenti di attualità e si moltiplicano le ore dedicate alle risposte ai quesiti posti dai centristi, si dà grande rilievo alle attività artistiche, sportive o ricreative [...]. Là dove l'assenza temporanea della maggior parte dei collaboratori non consente un programma organico ben definito, si provvede comunque a che il Centro e la biblioteca siano sempre aperti e che siano sempre a disposizione dei centristi libri, giornali, radio, televisione, laboratorio, e che il dirigente o un collaboratore siano presenti per rispondere a tutte quelle richieste che il centrista volesse avanzare¹¹⁴.

3.5. L'attività di assistenza. L'interazione dei Centri di cultura popolare con le comunità si concretizzò anche nell'assistenza alle persone bisognose, che a causa della guerra erano aumentate notevolmente di numero. La Giunta dei centristi aveva la piena responsabilità dell'attività assistenziale, dalla presa in carico dei materiali e dei viveri all'organizzazione e gestione dei magazzini di deposito, dalla determinazione degli elenchi delle persone da assistere alla distribuzione dei soccorsi. L'UNLA decise di affiancare l'impegno assistenziale a quello educativo nel 1950 su richiesta di Arthur Meeckel, capo dell'American Friends Service Committee, un'associazione umanitaria che distribuiva alle popolazioni bisognose di tutto il mondo i beni di soccorso forniti dal governo statunitense. Dopo un iniziale dubbio: «Se avessimo cominciato a fare assistenza avremmo perduto, di fronte agli inevitabili interessi, l'alfabeto e la cultura e l'Unione sarebbe diventata una delle tante associazioni assistenziali»¹¹⁵, l'invito di Meeckel fu accolto. Si

¹¹⁴ M. S. [Magda Sillano], *Attività estive dei Centri di cultura popolare*, «Realtà e problemi dell'educazione degli adulti», a. XIII, n. 4, luglio 1964, pp. 46-47.

¹¹⁵ A. Lorenzetto, *Alfabeto e analfabetismo*, cit., p. 111.

poneva infatti un «problema di coscienza»¹¹⁶, ma anche un'opportunità formativa straordinaria, perché affidando agli stessi centristi l'attività assistenziale, essi avrebbero avuto «una responsabilità, una *res publica* da amministrare» a favore della comunità intera e non soltanto del limitato ambiente del Ccp, che li avrebbe resi protagonisti dell'esercizio della «democrazia reale»¹¹⁷. La desuetudine di quelle persone ad esercitare una funzione così delicata e la mancanza di norme generali di riferimento causarono nei primi tempi diversi conflitti all'interno dei Ccp, ma nel 1952 l'UNLA convocò i dirigenti per un convegno organizzativo da cui uscì il *Regolamento generale dei Centri di cultura popolare*. Esso stabiliva che la distribuzione dovesse riguardare tutte le persone bisognose, anche se non frequentavano i Ccp e, inoltre, che ai centristi non dovesse andare più della metà dei viveri disponibili, al fine di dare priorità alle esigenze dei bambini degli asili, delle scuole elementari e agli anziani. Queste regole non furono sempre rispettate e gli ispettori dell'UNLA trovarono che, in certi casi, l'attività assistenziale rispondeva a interessi personali e clientelari, perciò molti Ccp furono sospesi e alcuni definitivamente chiusi. I provvedimenti correttivi dell'UNLA, secondo Lorenzetto, contribuirono a fare apprezzare il valore del costume democratico ai centristi, che gradualmente presero a lavorare in modo concorde, nel rispetto dei diritti di tutti¹¹⁸.

3.6. I “piani speciali” per il debellamento dell'analfabetismo (1956-61). Molti analfabeti non potevano accedere alla scuola popolare: le donne impegnate nella cura dei figli ancora piccoli, gli anziani impossibilitati a muoversi, coloro che abitavano negli insediamenti rurali più isolati e lontani dai paesi in cui avevano sede i Ccp. Nel 1956, per sapere quante fossero queste persone e trovare il modo di portarle a scuola, l'UNLA chiese ai Ccp di realizzare un censimento che indicasse, oltre ai dati anagrafici degli analfabeti, anche se una certa persona fosse analfabeta perché non era mai stata a scuola o perché aveva dimenticato nel tempo le nozioni elementari. Con queste informazioni si pensava di realizzare un piano educativo che fosse il più possibile rispondente alle esigenze individuali. L'UNLA predispose quindi l'intervento per l'azzeramento dell'analfabetismo in 35 comuni, ma il Ministero della pubblica istruzione decise di finanziare il progetto in via

¹¹⁶ «Vedevamo le smunte facce dei bambini di Verbicaro, e i ragazzi di S. Lorenzo del Vallo che a 17 anni ne dimostravano 12, e pensavamo alle navi cariche di latte, di uova in polvere, di vitamine che avrebbero potuto attraversare l'oceano; e non potevamo pensare ad altro». *Ibi*, pp. 111-112.

¹¹⁷ *Ibi*, p. 112. La quantità dei viveri e delle merci distribuite aumentò negli anni. Ad esempio, nel 1950 furono distribuiti circa 75 quintali di formaggio, che diventarono quasi tremila nel 1958, mentre il latte in polvere passò da 470 a 1131 quintali. Nello stesso arco di tempo, i colli contenenti vestiario aumentarono da 26 a 3497 e quelli contenenti prodotti per la pulizia personale da 3 a 59. Questi e altri dati sono riportati in Unione Nazionale per la Lotta contro l'Analfabetismo, *Relazione di lavoro 1958*, cit., p. 24.

¹¹⁸ A. Lorenzetto, *Alfabeto e analfabetismo*, cit., pp. 112-116. Si consideri pure che l'UNLA doveva rispondere, producendo adeguata e completa documentazione, all'Ente nazionale per la distribuzione dei soccorsi, che prendeva in carico le merci al loro arrivo in Italia, le trasportava alle sedi dei Ccp e poi controllava la regolarità di tutto il processo assistenziale per conto del Ministero degli affari interni.

sperimentale, per un biennio e limitatamente ai comuni calabresi di Torre di Ruggiero e San Martino di Finita. La piena alfabetizzazione non fu conseguita, ma gli esiti del lavoro furono sostanzialmente positivi, perché l'incidenza degli analfabeti sulla popolazione d'età compresa tra i 14 e i 60 anni, che nel 1956 era del 28-31%, al termine del biennio sperimentale si attestò sull'11-12%. Nel 1958 il Ministero finanziò i corsi in altri cinque paesi della Calabria, con risultati simili a quelli del primo esperimento¹¹⁹.

Nel 1960 l'UNLA, di concerto con il Ministero, preparò una nuova indagine conoscitiva, che fu condotta in 69 comuni e che accertò l'esistenza di oltre 34 mila analfabeti d'età compresa tra i 14 e i 45 anni. Considerando anche le persone fino ai 60 anni, il numero degli analfabeti superava le 50 mila unità, ma quelle 16 mila persone in più eccedevano il limite anagrafico stabilito dal Ministero per potere accedere ai corsi. Gli esclusi, tuttavia, ebbero la possibilità di seguire i corsi aggiuntivi organizzati dai Ccp grazie alla disponibilità di maestri volontari. Il nuovo piano speciale per il debellamento dell'analfabetismo, dimensionato dall'UNLA in duemila corsi semestrali da esaurirsi in quattro anni, poté prendere avvio nel gennaio 1961, dopo che il Parlamento approvò la spesa sui fondi del Piano decennale per la scuola. Al termine del primo anno di lavoro, il 90% degli esaminati fu promosso, ma si deve rilevare che essi, per quanto numerosi, rappresentavano i due terzi circa di coloro che si erano iscritti ai corsi. Molte persone, dunque, non avevano frequentato o non avevano concluso il semestre scolastico, probabilmente perché coinvolte nei lavori agricoli¹²⁰.

4. *La «politica di non fare politica»*

La volontà dell'UNLA di essere un'associazione imparziale e inclusiva era ben espressa dal secondo articolo dello statuto: l'organizzazione «ha scopi sociali ed è fuori di ogni spirito di parte». Secondo Lorenzetto:

Nei paesi del Mezzogiorno dove i partiti non sono partiti, ma sono per la massima parte espressione di clientele, dove tutto è politica e niente amministrazione, era necessario essere fuori dei partiti e delle clientele, essere tutta amministrazione e niente politica. Questa politica di non fare politica, questo non essere a favore di quella o di questa parte secondo la concezione in uso nel Sud, ma solo a favore della democrazia, questa politica, che fu dai più naturalmente scambiata per una “non politica”, è stata ed è tuttora la più dura battaglia dell'Unione. Ma è stata anche la possibilità per l'Unione di sopravvivere, di andare avanti, di poter sviluppare e allargare il lavoro [...]. Dare l'assistenza, offrire la possibilità di frequentare la scuola, di avere gratuitamente libri e quaderni,

¹¹⁹ A. Lorenzetto, *Introduzione*, in *Unione Nazionale per la Lotta contro l'Analfabetismo, Relazioni e di lavoro 1958*, cit., p. 10.

¹²⁰ A. Lorenzetto, *Alfabeto e analfabetismo*, cit., pp. 72-77.

immettere i contadini nel giro dell'amministrazione e dei beni del Centro, senza chiedere in cambio il voto per questo o quel partito, senza fare propaganda per questo o quel notabile locale, è stato ed è ancora un avvenimento. Quanti Centri sono stati chiusi perché questo, in un primo tempo, non era compreso [...]. Se un Centro è stato riaperto, è stato riaperto solo dopo che era stato raggiunto nel paese un accordo tra le varie correnti o fazioni, almeno su questo punto: che il Centro doveva rimanere fuori dalle polemiche ed accogliere tutti senza distinzione¹²¹.

Sul piano educativo, la scelta di tenere una posizione neutrale rispetto ai partiti politici e alle clientele elettorali era funzionale alla più elevata delle missioni politiche, quella che ambiva a formare la coscienza democratica negli uomini e nelle donne che frequentavano i Centri di cultura popolare. I centristi erano allievi, ma allo stesso tempo erano i gestori dei Ccp ed erano i promotori delle attività di interesse civico che intendevano sviluppare in collaborazione con le amministrazioni locali. Inevitabilmente, i responsabili dei Ccp ricevettero attenzioni interessate dagli ambienti politici, che avrebbero potuto asservirli (magari con le lusinghe del potere e del denaro) all'interesse di parte. Sicché:

Il dirigente deve innanzitutto e soprattutto essere una persona capace di dire di no: perché divenuto da semplice maestro una personalità nel paese e fuori del paese, ha davanti a sé non solo una vita di durissimo lavoro e di sacrificio, ma anche una vita di quotidiana lotta. Man mano che il Centro acquista importanza nel paese e più forti diventano le lusinghe e le pressioni, alla speculazione, al compromesso, all'arraffamento, può solo contrapporre la lealtà dell'azione, la precisione amministrativa, la generosità del lavoro. Il dirigente deve essere una persona disposta non solo a lavorare più degli altri e a lavorare spesso per nulla, perché altrimenti non potrebbe chiedere agli altri collaboratori il lavoro volontario, ma deve saper affrontare situazioni eccezionali e difficili, e nel Centro quando avvengono contrasti e difficoltà, e sul piano generale quando l'Unione non può mandare quel piccolo finanziamento mensile [...]. Infine il dirigente deve essere un uomo modesto perché il Centro deve essere sempre un Centro modesto. È giusto che il Centro abbia la sua casa, la sua biblioteca sempre più ricca, i suoi laboratori sempre più attrezzati; qui si intende un'altra modestia, quella che pone gli individui come le istituzioni in una particolare regione dove non arrivano quelle limitazioni di libertà [...], quell'attenuarsi della forza spirituale, propri della ricchezza»¹²².

Molti centristi, uscendo dalla "scuola di democrazia" del Ccp, presero a praticare la politica attiva e furono eletti nelle amministrazioni comunali¹²³. A maggior ragione, l'UNLA fu attenta a prevenire possibili infiltrazioni di interessi politico-clientelari, che naturalmente erano più probabili in occasione delle consultazioni elettorali, adottando misure come quelle prese in vista delle

¹²¹ *Ibi*, pp. 106-107.

¹²² *Ibi*, pp. 120-121.

¹²³ A Santu Lussurgiu furono eletti nel Consiglio comunale quattro ex centristi nel 1956 e sette nel 1960, mentre in anni successivi diversi ex centristi entrarono nelle amministrazioni comunali di Bauladu, di Martirano Lombardo, Roggiano Gravina, Sartano, San Lorenzo del Vallo e Savoia di Lucania. *Ibi*, p. 109.

Francesco Obinu, I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

elezioni della primavera 1953. Con due lettere indirizzate in aprile a tutti i Ccp, l'UNLA invitava i dirigenti, collaboratori e centristi intenzionati ad impegnarsi nella campagna elettorale a sospendere le proprie attività, vietando nel contempo ogni forma di propaganda politica. Inoltre, disponeva la sospensione dei servizi assistenziali fino alla conclusione delle elezioni¹²⁴. Queste disposizioni furono normate nel 1959 dalla *Guida del dirigente*, che escludeva per i candidati (eletti o meno) la possibilità di ricoprire in futuro la carica di dirigente nei Ccp, mentre chiedeva ai centristi di evitare la discussione politica, perché essa, se affrontata con scarsa conoscenza dei fatti in questione e con insufficienti «spirito critico» e «capacità di colloquio», può degenerare nell'intolleranza e nella faziosità: «È necessario prima di ogni cosa dare abitudine di convivenza civile, di comprensione umana, cercare i motivi di concordia e non di dissenso»¹²⁵.

Se queste furono le premesse ideali della scelta di “non fare politica”, è lecito pensare che tale scelta fosse indotta anche dai tempi tumultuosi in cui l'UNLA si trovò ad operare. Gli anni '50 e '60, in particolare, furono lo scenario della “guerra fredda” e della contrapposizione ideologica, spesso molto aspra, che oppose la Democrazia cristiana – divenuta il partito egemone di governo dopo la rottura dell'alleanza con il Fronte popolare (primavera 1947) e le elezioni del 18 aprile 1948 – alle forze della sinistra che avevano costituito il Fronte, e specialmente al Partito comunista italiano. Questa contrapposizione, com'era accaduto già durante i lavori dell'Assemblea costituente, si manifestò anche in merito alla definizione e attuazione della politica scolastica e, più in grande, delle politiche educative, comprendenti il campo dell'educazione popolare. Le scelte della DC e del ministro Gonella erano state largamente condivise dagli intellettuali cattolici e dall'AIMC, la cui voce era diffusa con efficacia anche attraverso i giornali diocesani¹²⁶. Le forze laiche e di sinistra, che già avevano dato vita all'Associazione per la difesa della scuola nazionale, giudicavano invece inadeguato l'impegno governativo per l'alfabetizzazione e, ancora di più, per la diffusione della cultura tra i ceti popolari. In generale e in buona sostanza, l'opinione dei comunisti, socialisti, azionisti e liberali era che il sistema scolastico e post-scolastico pensato dagli uomini della DC

¹²⁴ Le lettere furono pubblicate in Unione Nazionale per la Lotta contro l'Analfabetismo, *Relazioni e per l'anno 1953*, cit., p. 28.

¹²⁵ A. Lorenzetto, *Alfabeto e analfabetismo*, cit., pp. 108-109 in nota. La ricerca della convivenza civile e della comprensione umana aveva una precisa giustificazione filosofica nel concetto di «ambiente-coscienza», un concetto che Lorenzetto sviluppò partendo dalle riflessioni del suo maestro, Carabellese. L'ambiente-coscienza è il terreno comune su cui tutti gli individui – maestri e collaboratori e centristi –, in quanto portatori di esperienze e competenze diverse, cooperano in “amicizia” e volontariamente, riconoscendosi tutti nella duplice funzione di docenti e discenti. L'ambiente-coscienza del Ccp poteva mettere in proficua comunicazione le persone istruite e meno istruite, e demolire le barriere culturali che rendono diseguale la società. *Ibi*, pp. 130-135.

¹²⁶ Un tale compito fu svolto, ad esempio, da «Libertà», il periodico della diocesi di Sassari. F. Obinu, «Libertà» e il problema della scuola tra Costituente e Piano decennale (1945-1957), «Bollettino di studi sardi», 6, 2013, pp. 65-109.

Francesco Obinu, I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

fosse orientato alla conservazione dei rapporti sociali antidemocratici determinatisi in età pre-fascista, a favorire l'affermazione dei principi valoriali cari alle autorità ecclesiastiche e a ridurre il diritto dello Stato a determinare e controllare l'istruzione pubblica. Anche per questo il PCI, principale oppositore dei governi democristiani, intendeva contrastare l'influenza delle associazioni cattoliche (AIMC, ACLI, Azione cattolica e altre) sui ceti popolari. Allo scopo, si mosse in due direzioni: 1) organizzando “gruppi d'azione” maschili e femminili, come i Pionieri italiani e le Donne italiane, che dovevano raggiungere direttamente famiglie, insegnanti e studenti per propagandare le posizioni comuniste in materia scolastica e sociale; 2) cercando di influenzare l'attività di alcune associazioni dedite all'educazione popolare, come l'UICP (che faceva capo alla Società umanitaria)¹²⁷.

La decisione dell'UNLA di rimanere estranea al confronto ideologico fra le due principali correnti politico-culturali italiane, rispondeva proprio alla volontà di non soggiacere ad alcuna influenza esterna, nell'intento, dichiarato, di non mettere in forse la collaborazione con le diverse forze politiche, sociali e culturali interessate a debellare l'analfabetismo e a promuovere il costume democratico. Non si può trascurare, poi, la posizione di terzietà che l'UNLA teneva fin dal suo nascere, una posizione che si potrebbe dire “socialistica-umanitaria” o anche “social-liberale” e che era distante dal marxismo e dal laicismo anticlericale quanto dal confessionarismo cattolico. Sono indicativi, in tal senso, i frequenti richiami dell'UNLA ai valori di fondo che animarono i promotori delle Scuole dell'Agro romano e dell'Associazione per gli interessi del Mezzogiorno, i buoni rapporti con la Umanitaria di Bauer, come pure la “venerazione” per la statura morale (oltre che intellettuale) di figure come Nitti e Arangio Ruiz.

La terzietà dell'UNLA può essere considerata anche il “confine” politico-ideologico che separò l'associazione dai COS di Capitini e dal Movimento di collaborazione civica. È vero che anche COS e MCC si proposero di essere “scuole di democrazia” (I, 5), come ebbe modo di osservare lo stesso Valitutti (II, 6.1). I primi, però, teorizzavano una soluzione “onnicratica” che mirava a superare la democrazia rappresentativa con l'autodeterminazione popolare, che poteva giungere fino al “rifiuto” e alla disobbedienza verso le disposizioni delle autorità istituzionali; una concezione, questa, distante da quella dell'autodeterminazione per la formazione della coscienza civica, che era emersa nel 1948 dal convegno di Matera (II, 1.2). I gruppi di Collaborazione civica, da parte loro, apparivano nettamente caratterizzati dall'adesione ai valori della sinistra intellettuale e

¹²⁷ Su questi aspetti, F. Pruneri, *La politica scolastica del Partito comunista italiano dalle origini al 1955*, La Scuola, Brescia 1999, in part. pp. 314-365 e 378-383.

politica italiana.

5. Il Centro di cultura popolare nella prospettiva internazionale

Il Convegno internazionale sull'educazione degli adulti¹²⁸, organizzato a Roma con il patronato dell'UNESCO¹²⁹ e del Ministero della pubblica istruzione dal 4 al 6 aprile 1951, ebbe, secondo Lorenzetto, il merito di anticipare di dieci anni «le conclusioni della Conferenza di Montreal, che, di colpo, portò l'Italia a un ruolo di guida nel campo di quella che verrà chiamata poi l'educazione permanente»¹³⁰.

Il convegno fu aperto dalla relazione generale di Gemma Russo¹³¹, che mise in risalto la capacità dei Ccp di realizzare un modello educativo interazione tra: a) l'attività culturale (corsi per l'alfabetizzazione, cicli mensili di lezioni organizzati in base ai “centri d'interesse” dei frequentanti le sezioni culturali, esercizio della lettura per sviluppare la conoscenza e la riflessione); b) l'attività democratica e civica (partecipazione dei centristi alla predisposizione dei programmi mensili e all'arricchimento della biblioteca, elezione dei loro rappresentanti negli organi amministrativi e dirigenziali dei Ccp); c) il lavoro manuale collaborativo, come mezzo per vincere la tendenza a lavorare isolatamente e rafforzare la sensibilità sociale e comunitaria; d) le attività ricreative, complementari alle altre nel progetto formativo dei Ccp. Questo modello educativo, che – affermava la relatrice riprendendo la nota tesi lorenzettiana –, non scaturiva da indicazioni di carattere didattico ma da «principi organizzativi che attuano una didattica», sembrava riscuotere il

¹²⁸ Gli atti furono pubblicati in *Unione contro l'Analfabetismo, L'educazione degli adulti. Discussioni e esperienze*, La Nuova Italia, Firenze 1953. Il volume, alle pp. 81-127, presenta le relazioni dei maestri dirigenti di Roggiano Gravina, S. Nicola da Crissa, Torre di Ruggero, Savoia di Lucania e Siniscola. Oltre alle difficoltà materiali, dovute alla inadeguatezza dei locali adibiti a sede dei Ccp e alla mancanza o scarsità di energia elettrica, per fare degli esempi, quei maestri pionieri dovettero affrontare problemi di ordine sociale. In generale, questi erano a) l'individualismo caratterizzante la personalità del contadino meridionale, che rendeva difficoltoso impegnarlo in attività di cooperazione e nella complessiva vita comunitaria del Centro di cultura popolare, e che, peraltro, si accompagnava alla mancanza di spirito d'iniziativa e di capacità organizzative; b) l'abitudine degli uomini a cercare l'unica forma di svago nelle osterie; c) l'abitudine a tenere separati i sodalizi maschili da quelli femminili; d) l'abitudine delle donne a stare in casa e a non frequentare occasioni ricreative, come il cinema; e) l'abitudine, dettata anche dalla mancanza di spazi e occasioni di incontro, a considerare conclusa la giornata al tramonto del sole e, quindi, la desuetudine alla socialità.

¹²⁹ L'organismo dell'ONU, rappresentato allora da Paul Lengrand, affiliò a sé l'UNLA, riconoscendo la come «organizzazione per progetti associati». A. Lorenzetto, *Alfabeto e analfabetismo*, cit., p. 81, in nota. Diversi educatori esteri sperimentarono nei propri paesi il modello del Ccp, mentre numerosi borsisti dell'ONU e dell'UNESCO arrivarono in Italia per studiare le realizzazioni dell'UNLA. Si impose così all'attenzione dell'UNESCO il tema, sconosciuto alla Conferenza di Elsinör, della «lotta contro l'analfabetismo come momento dell'educazione degli adulti». A. Lorenzetto, *Lineamenti storici e teorici dell'educazione permanente*, Edizioni Studium, Roma 1976, p. 48.

¹³⁰ *Ibi*, p. 47.

¹³¹ G. Russo, Il funzionamento dei Centri di cultura popolare, in *Unione contro l'Analfabetismo, L'educazione degli adulti*, cit., pp. 69-81.

Francesco Obinu, I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

consenso governativo. Carlo Vischia, sottosegretario alla Pubblica istruzione, nel suo discorso inaugurale aveva infatti detto:

L'educazione di cui la società democratica ha bisogno è un'educazione alla solidarietà, ma è insieme una educazione alla responsabilità. Il cittadino democratico deve educarsi all'esercizio della libertà di riflessione e di decisione. Non solo l'individualismo è disgregatore, ma anche il conformismo livellatore è nemico mortale della società democratica, che ha la caratteristica di perfezionarsi e consolidarsi nella misura in cui i suoi membri diventano spiritualmente adulti, ossia capaci di progredire e legarsi reciprocamente per mezzo della libertà¹³².

Presero parte al convegno anche alcuni studiosi esteri, le cui relazioni mostrarono come il lavoro dei Ccp dell'UNLA avesse diversi punti di contatto con quello svolto da varie istituzioni, statali e non statali, in altri paesi. Ad esempio, il professor Waller, docente nell'Università di Manchester (e direttore in marzo di un corso formativo dell'UNLA per i dirigenti dei Ccp), parlò tra l'altro delle molte associazioni volontarie inglesi che ponevano la “comunità” e la “vita collettiva” come fatti ispiratori del lavoro da esse svolto nei “Centri di comunità”. Waller e i suoi colleghi statunitensi Confort e Friedmann misero in risalto anche il carattere “continuativo” dell'educazione, che dopo l'età scolastica deve proseguire per permettere all'individuo di migliorarsi. Il perfezionamento, peraltro, non doveva procedere soltanto nell'ambito tecnico-professionale ma anche in quello sociale, in modo che ognuno potesse esprimere l'insieme delle proprie capacità intellettive in ogni fase della vita e migliorare in tal modo le condizioni della comunità nel suo complesso. Friedmann, in particolare, pose l'accento sulla necessità di superare il problema della acritica assunzione delle notizie, aiutando i lavoratori a sviluppare la consapevolezza necessaria per sfuggire all'influenza dei *mass media* più diffusi e potenti, cercando anche canali di informazione alternativi. In generale, i relatori posero in luce anche il ruolo delle biblioteche e dei musei come mezzi sussidiari nell'educazione degli adulti, potenzialmente in grado di arricchire la vita interiore dell'individuo, di aiutarlo a riflettere e giudicare autonomamente, di fargli comprendere l'importanza della collaborazione nella società democratica¹³³. Il lavoro dell'UNLA assunse risonanza mondiale¹³⁴.

¹³² Unione contro l'Analfabetismo, *L'educazione degli adulti*, cit., p. 16.

¹³³ Le relazioni di J. Guehenno, *La cultura popolare in Francia*, R. D. Waller, *L'educazione degli adulti in Inghilterra*, H. Confort, *L'educazione per gli adulti negli Stati Uniti d'America*, F. G. Friedmann, *Problemi dell'educazione degli adulti negli S. U. A.*, S. Gunnard, *L'educazione degli adulti in Svezia* sono in Unione contro l'Analfabetismo, *L'educazione degli adulti*, cit., pp. 129-187.

¹³⁴ Lo stesso Friedmann lo illustrò nel libro *The Hoe and the Book: an Italian Experiment in Community Development* (1960). Nel 1951 l'UNLA fu affiliata all'UNESCO e più tardi Anna Lorenzetto fu chiamata nel Comitato internazionale per l'avanzamento dell'educazione degli adulti (1961) e poi nel Comitato internazionale degli esperti sui problemi dell'analfabetismo (1962), l'organismo che progettò la campagna mondiale di alfabetizzazione. S.

Francesco Obinu, *I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna*, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

6. Il Centro di cultura popolare e l'educazione degli adulti

6.1. L'educazione degli adulti secondo l'UNLA. Nel proseguio del convegno, Salvatore Valitutti e Anna Lorenzetto intervennero per chiarire la posizione dell'UNLA rispetto alle altre istituzioni educative. Valitutti, che al tempo era anche membro del Consiglio superiore della pubblica istruzione, intervenne per sviluppare ulteriormente il tema della progressività educativa. Considerando adulto in senso pedagogico colui che «essendosi educato scolasticamente, ha ormai i mezzi spirituali per continuare a crescere culturalmente e moralmente con l'uso delle sue proprie forze», Valitutti ribadiva il concetto che le istituzioni scolastiche dovessero mettere i soggetti adulti nella condizione di «continuare ad educarsi in qualsiasi condizione». Ma i corsi «riparativi», cioè quelli per il recupero della scolarizzazione non acquisita in età debita, come anche i corsi abbreviati e finalizzati alla formazione professionale, non potevano rientrare fra le attività educative propriamente intese. Tuttavia, l'educazione riparatrice, che Valitutti riconosceva nel lavoro di istituzioni come l'AIM e la Scuola popolare, poteva essere utile anche nel caso dei giovani lavoratori alfabeti. Questi, entrando nel mondo del lavoro subito dopo avere concluso la scuola dell'obbligo, avevano necessità di «una specie di ponte tra l'una e l'altra educazione, tra la scuola e la libera e liberale cultura», come il sistema della *Further Education* per i lavoratori fra i 15 e i 18 anni, ideato in Inghilterra nel 1944¹³⁵.

Passando poi a riflettere sul possibile sviluppo dell'educazione degli adulti in Italia, Valitutti affermava che essa avrebbe dovuto caratterizzarsi sempre più come «educazione spontanea», che è «intrinseca alla vita che si vive, alle cose che si vedono e alle azioni che si compiono». Lo stretto collegamento con la vita vissuta, che ha caratteri diversi in luoghi diversi, incide sull'educazione spontanea differenziandola in base ai particolari ambienti socio-culturali. L'educazione degli adulti doveva essere organizzata tenendo conto di questo assunto. Per organizzare l'educazione degli adulti, dunque, si rendeva necessario superare definitivamente «il concetto illuministico dell'educazione», attingere al contributo delle proposte educative di diversa connotazione ideale e riconoscere «la *vis* educativa che è in ogni forma di vita umana», per favorire la «autorealizzazione della personalità». La democrazia, aggiungeva lo studioso salernitano, avrebbe potuto rappresentare la condizione politico-sociale migliore per il conseguimento dell'obiettivo, a patto che per

Corradi, *Alle radici di un approccio pedagogico alla società della conoscenza. Ricordo di Anna Lorenzetto*, cit., p. 288.
¹³⁵ S. Valitutti, *Il problema dell'educazione degli adulti in Italia*, in *Unione contro l'Analfabetismo, L'educazione degli adulti*, cit., pp. 20-23.

Francesco Obinu, *I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna*, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

“democrazia” si intendesse un sistema di vita sociale fondato sulla cooperazione anche «spirituale» fra gli individui, per consentire a ciascuno di arrivare alla piena espressione di sé¹³⁶.

Per esempio, alcune forme organizzative dell'educazione degli adulti, come quella del *forum* e quella del *coenobium*, che si sono dimostrate altrove tra le più attraenti e feconde, hanno avuto finora scarsa fortuna in Italia in dipendenza del grado di maturità della nostra vita democratica. Il *forum*, che consiste nella discussione pubblica di un determinato problema a cui tutti i presenti partecipano, ha avuto scarse applicazioni nei *COS* perugini che sono già morti e in alcune iniziative del “Movimento di collaborazione civica”. La forma del *coenobium*, che è la vita di comunità per un determinato periodo durante il quale si studia collettivamente un problema, ossia la forma dell'educazione residenziale, si è realizzata finora solo in iniziative di gruppi selezionati. È certo che tanto l'una che l'altra forma, insieme a quella più alta dell'*officium* che è il servizio sociale volontario, avranno gradualmente un maggior successo in relazione al progresso della nostra vita democratica¹³⁷.

Prendendo a sua volta la parola, Lorenzetto¹³⁸ mise a fuoco l'originalità del metodo educativo dei Ccp, anche rispetto ai Comitati comunali lucani. Se questi avevano posto al centro dell'attenzione la campagna di alfabetizzazione, i Centri di cultura popolare rovesciavano la piramide educativa, ponendo alla sua base le sezioni culturali, cioè l'istruzione postalfabetica. La relatrice si spiegò con l'esempio dei contadini che frequentavano i Ccp perché erano interessati a seguire le lezioni sul lavoro agricolo, ma poi decidevano spontaneamente di iscriversi ai corsi per analfabeti, perché imparando a leggere potevano avere accesso alla biblioteca e ai libri di agraria. La capacità di leggere, che in precedenza il contadino aveva inteso in termini “astratti” rispetto alla realtà pratica del suo lavoro, era percepita ora come uno strumento di pratica utilità, indispensabile per incrementare le conoscenze sulle tecniche di coltivazione, piuttosto che sui macchinari agricoli. In sostanza, ritornava il tema della “scelta” come fondamento imprescindibile del percorso formativo verso l’“alfabeto maggiore”.

Lorenzetto aveva aperto la sua relazione con il riconoscimento del debito ideale contratto dall'UNLA con le Scuole dell'Agro romano e con l'Associazione per gli interessi del Mezzogiorno. A rappresentare proprio l'AIM intervenne Giuseppe Isnardi, che tra il 1921 e il 1929 aveva diretto la sezione calabrese di quell'associazione. Dopo avere ricordato che l'AIM aveva lavorato (e continuava a lavorare) soprattutto nel campo scolastico infantile ed elementare, considerandolo fondamentale anche nella lotta contro l'analfabetismo, Isnardi riportò una frase di Lombardo

¹³⁶ *Ibi*, pp. 33-35.

¹³⁷ *Ibi*, pp. 35-36.

¹³⁸ A. Lorenzetto, *L'educazione degli adulti e la lotta contro l'analfabetismo nell'Italia meridionale*, in *Unione contro l'Analfabetismo, L'educazione degli adulti*, cit., pp. 39-56.

Francesco Obinu, I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

Radice, che egli condivideva pienamente: «L'analfabeta è un uomo che ha una sua propria cultura da rispettare». In queste parole si ritrova molto della teoria dell'UNLA e, non a caso, Isnardi auspicava che AIM e UNLA lavorassero insieme. Esisteva infatti, secondo il relatore, una base per l'impegno comune, ovvero la volontà di «lavorare nell'ambiente, di conoscerlo, di essere, quando e quanto occorre, sul luogo, di intrattenersi a lungo col contadino, di vivere la sua vita, di dividere il suo pane e, se è necessario, la sua stessa fatica». Si poteva fare questo percorrendo la strada della energica innovazione sociale, come faceva l'UNLA, oppure quella più ponderata e prudente seguita dall'AIM, purché in entrambi i casi si perseguisse la tutela della cultura contadina meridionale¹³⁹.

La marcata socialità del lavoro educativo, che per Isnardi costituiva il vero tratto distintivo dell'UNLA, aveva una delle sue radici nel pensiero di Maria Montessori. Proprio nel 1951, Montessori prese contatto con Lorenzetto (la quale era stata sua alunna nel primo anno di scuola elementare) e le propose di sperimentare un metodo che prevedeva l'insegnamento dell'alfabeto in base ai suoni articolati del linguaggio¹⁴⁰. Lorenzetto fu colpita dagli argomenti che Montessori aveva premesso all'esposizione del metodo:

Oggi il livellamento delle masse non viene considerato più soltanto dal lato economico ma da quello pure delle enormi differenze che esistono tra classi dove la cultura si innalza quasi illimitatamente, cioè i ricchissimi intellettuali, e quelle invece che sono intellettualmente povere o addirittura dimenticate nella miseria, abbandonate fino al punto da rimanere analfabete. [...] Nelle

¹³⁹ G. Isnardi, *L'A.N.I.M. e l'educazione degli adulti, in Unione contro l'Analfabetismo, L'educazione degli adulti*, cit., pp. 57-68.

¹⁴⁰ La sperimentazione fu iniziata con alcuni gruppi di adulti in Calabria, ma restò incompiuta per la morte di Montessori. A. Lorenzetto, *Maria Montessori e l'educazione permanente*, estratto da «I problemi della pedagogia», n. 1, gennaio-febbraio 1971, pp. 9-10. Lorenzetto era convinta che il metodo montessoriano della “Casa dei bambini”, disegnasse «un'educazione per il tempo futuro: del bambino per quando sarà uomo» (*ibi*, p. 3), ponendosi con ciò nella prospettiva dell'educazione permanente: «Prendiamo, ad esempio, l'attenzione posta dalla Montessori allo sviluppo fisico ed intellettuale del bambino in ordine al problema della osservazione dei fatti e della natura come naturale fondamento della conquista dell'autonomia del pensiero e crescita del processo cognitivo. Ora, il cambiamento della prospettiva dell'educazione permanente in rapporto all'educazione dell'infanzia è dato dal passaggio del tradizionale concetto di “accumulazione” delle nozioni del sapere, al concetto di “cambiamento”, e quindi alla necessità di abituare il bambino alla osservazione in ordine ai valori dell'autonomia del pensiero e di giudizio nei confronti della realtà in continua trasformazione. Un altro fatto educativo montessoriano di grande rilievo in questo contesto, è dato dal rifiuto dei premi e dei castighi, e quindi di tutta la problematica relativa agli incitamenti ed alla emulazione che la scuola aveva ereditato dai gesuiti [...]. La socialità del bambino montessoriano che ha dato luogo a tante polemiche, è tutta qui; tolti i falsi orpelli frapposti dagli adulti con i loro premi ed i loro castighi, tolta la falsa molla della emulazione, come motivazione dello sforzo ad apprendere, affermato l'amore naturale del bambino per il sapere, viene a cadere la situazione del bambino che è posto in uno stato di competizione con gli altri bambini [...]. Ugualmente in accordo all'impostazione dell'educazione permanente, viene a cadere l'idea del successo e dell'insuccesso, quello che non è possibile e non si è capaci di fare oggi, si può fare domani, quello che non si sa, si può apprendere». *Ibi*, pp. 7-8. Il “lavoro libero”, frutto della scelta istintiva compiuta dal bambino rispetto ad un interesse spontaneo, non imposto dall'adulto, aveva a suo tempo convinto la Società Umanitaria ad aprire due Case dei bambini a Milano (1907-1909). C. A. Colombo, *Dalla parte dei bambini: vent'anni di attività per l'infanzia insieme a Maria Montessori*, in C. A. Colombo-M. Beretta Dragoni (a cura di), *Maria Montessori e il sodalizio con l'Umanitaria*, Raccolto edizioni, Milano 2008, pp. 9-81.

Francesco Obinu, I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

condizioni presenti della civilizzazione, in cui gli interessi materiali di tutti i popoli vanno unificandosi, ed in cui il bisogno di coordinazione è sentito come necessità per continuare ad esistere, l'analfabeta non è soltanto un ignorante: è un extra sociale, un anormale, paragonabile al sordomuto. Esso non manca solo di cultura: ciò che gli manca è il linguaggio; il linguaggio attraverso cui passano i rapporti sociali. La voce che parla, disperdendo per l'atmosfera dei suoni articolati, non è più sufficiente. Bisogna che la parola diventi permanente [...]. Per questo è che, mancando del linguaggio scritto, un uomo rimane fuori della società. Sradicare l'analfabetismo è perciò un'opera di redenzione verso uomini perduti; è come dare braccia e gambe artificiali ad un mutilato, è un'opera vera e propria di soccorso, che rientra tra le opere sociali¹⁴¹.

È vero che la condivisione dei postulati del meridionalismo rappresentava il *trait d'union* più evidente tra l'UNLA e l'AIM. Tuttavia, la “socialità” non può essere considerato come un elemento davvero differenziante il lavoro dell'UNLA da quello dell'AIM e delle altre associazioni culturali che l'avevano preceduta. Con esse in realtà esisteva una certa affinità proprio in tal senso, basterebbe considerare che tutte coltivavano la convinzione che l'azzeramento dell'analfabetismo dovesse corrispondere anche all'elevazione morale e sociale dei ceti svantaggiati, e che gli sforzi per combattere l'analfabetismo non potevano essere di una sola forza, ma dovevano coinvolgere tutte le componenti della società, al di là delle differenze ideologiche e delle funzioni svolte (politiche, sindacali, religiose eccetera). E si potrebbe poi ricordare il comune tratto umanitario e solidaristico, da cui pure scaturivano ricadute sociali: dall'impegno nelle attività di assistenza materiale alle persone, dall'offerta di istruzione scolastica e professionale insieme, dall'incoraggiamento a formare cooperative fra i lavoratori; senza dimenticare il valore socializzante, di incontro fra persone di estrazione diversa, attribuito alle biblioteche e alle conferenze. Questi principi, e altri ancora, avevano già formato il *background* ideale della SUM, dell'AIM e delle SCA (I, 2).

La differenza fra l'UNLA e le associazioni di cui sopra, si sostanziava invece, evidentemente, in tre fatti: 1) l'UNLA partiva dal presupposto che i suoi Centri di cultura popolare venissero non soltanto accettati e frequentati liberamente, ma anche fatti propri dalle comunità presso cui sorgevano; 2) i Ccp erano concepiti ed organizzati in modo tale che fossero i centristi a governarli, affinché gli stessi educandi fossero i pianificatori del proprio percorso educativo; 3) l'autogoverno e l'autoeducazione costituivano la palestra di quella “scuola di democrazia” che i Ccp, nelle ambizioni dell'UNLA, dovevano essere. Le altre associazioni organizzavano e dirigevano direttamente le scuole per gli adulti, secondo criteri e sistemi da esse stesse stabiliti, oppure prendevano in carico la semplice gestione di quelle statali. Le persone analfabete (non diversamente da quanto avveniva nella Scuola popolare governativa) erano invitate a fruire di un servizio

¹⁴¹ M. Montessori, *Introduzione ad un metodo per insegnare a leggere e a scrivere agli adulti*, Unione Nazionale per la Lotta contro l'Analfabetismo, Roma 1951, pp. 1-2.

scolastico preordinato, a cui potevano aderire soltanto nella posizione tradizionale dell'alunno chiamato a recepire ma non a "partecipare". Del resto, ancora nel secondo dopoguerra, i tentativi di riformare il sistema scolastico ed il metodo educativo si erano conclusi con la sostanziale rinuncia all'adozione dell'attivismo pedagogico (I, 3.1). La formazione alla sensibilità e alla pratica democratica, infine, non poteva rientrare negli orizzonti di associazioni educative che si erano costituite in epoca prefascista, quando l'idea che le masse popolari partecipassero al governo e all'amministrazione della cosa pubblica non faceva ancora parte della mentalità e del costume nazionale. Una parziale eccezione, semmai, si può individuare nel lavoro portato avanti dalla SUM per la formazione anche politica dei lavoratori, soprattutto con l'avvento di Osimo e Bauer (I, 2.1).

Riflettendo sul problema sociale dell'emarginazione degli analfabeti e delle persone non adeguatamente scolarizzate, un problema che denotava la "crisi" del sistema educativo italiano, Lorenzetto arrivò a sostenere che la diffusa mancanza di cultura e capacità comunicativa favorisse, anche nella società italiana, lo sviluppo di rapporti sociali all'insegna della prevaricazione invece che della collaborazione. Partendo quindi da Montessori e richiamandosi al pensiero di Borghi, Capitini, Codignola, Valitutti e Volpicelli, che considerava tra i «migliori studiosi» nel campo pedagogico, Lorenzetto poteva presentare il metodo educativo del Centro di cultura popolare come lo strumento adatto a favorire lo sviluppo del rapporto «tra l'uomo e l'uomo» e della "compartecipazione" in luogo del "conflitto", indicando con ciò anche la strada per risolvere «la crisi dell'educazione»¹⁴². Soprattutto un libro di Codignola, *Le "scuole nuove" e i loro problemi*, può essere preso come rappresentativo della concezione lorenzettiana di educazione scolastica. Uscito in prima edizione nel 1946, esso aveva salutato con favore i segnali che indicavano il ritorno della pedagogia al «soggettivismo umanistico» di Pestalozzi e Froebel, con cui si era aperto il XIX secolo e di cui sembrava essersi persa traccia dopo che la didattica classificatoria di Herbart e il metodo oggettivistico della pedagogia "professionale" si erano impossessati del campo. Partendo così dalle "scuole nuove" inglesi di Reddie e Badley, fondate sull'autogoverno degli allievi e sul lavoro pratico che nasceva dall'esperienza personale per essere fruito infine dalla comunità, Codignola (che si richiamava, tra l'altro, alla scuola del lavoro di Kerschensteiner, al lavoro

¹⁴² A. Lorenzetto, *Alfabeto e analfabetismo*, cit., pp. 135-139. Lamberto Borghi (Livorno, 1907-Firenze, 2000), amico di Capitini fin dagli anni '30, nel 1938 subì le conseguenze delle "leggi razziali" e fu estromesso dal ruolo di insegnante di storia e filosofia nei licei. Lasciò l'Italia per studiare e lavorare negli Stati Uniti, dove ebbe modo di conoscere John Dewey. Rientrato in patria dopo la guerra, riprese l'insegnamento e intraprese la carriera universitaria, succedendo a Codignola sulla cattedra di pedagogia a Firenze (1955). Dopo Codignola, diresse la rivista «Scuola e città» e pubblicò numerosi articoli e libri, tra cui *Educazione e autorità nell'Italia moderna* (1951), *L'ideale educativo di J. Dewey* (1955), *Educazione e scuola nell'Italia di oggi* (1958) e *Educare alla libertà* (1992). L. Borghi, *La città e la scuola* (a cura di F. Fofi), Elèuthera, Milano 2008.

Francesco Obinu, I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

scolastico per gruppi di Cousinet, alle tecniche di Freinet, a Dewey e alla “scuola attiva” di Claparede, Bovet, Piaget e Ferriere) seguiva il filo di un'idea educativa costantemente rivolta a liberare la spontaneità della persona, nello studio e nel lavoro, contro ogni costrizione e imposizione esterna, e a collegare la scuola al mondo attraverso la pratica di attività lavorative manuali e la maggiore attenzione alle scienze e alle tecniche (trascurate dall'insegnamento tradizionale)¹⁴³.

6.2. Alfabetizzazione e cultura. Dieci anni più tardi, l'esperienza del Centro di cultura popolare fu proposta in ambito internazionale per la soluzione dei problemi legati all'analfabetismo nel mondo. Nel 1961, infatti, l'UNESCO iniziò i preparativi per una “campagna mondiale di alfabetizzazione” e l'anno seguente l'UNLA organizzò un convegno internazionale sul tema «Alfabeto e società» (Roma, 24-29 settembre 1962). «Il nostro problema – disse allora Luigi Volpicelli – sta nel cogliere il rapporto che corre tra analfabetismo e cultura. Analfabeta, infatti, non è sinonimo di uomo incolto; egli partecipa sempre, più o meno, anche in relazione alle native doti e attitudini personali, come alle funzioni comunitarie che assolve, alla cultura del proprio gruppo sociale». La cultura dell'analfabeta è la cultura «parlata e costumata del suo mondo natio», che mette in comunicazione gli individui con la lingua dialettale, con racconti, aneddoti e proverbi, con canzoni, danze e giochi, con le tecniche, gli strumenti e i prodotti del lavoro artigianale e contadino. Per portare l'analfabeta dalla sua cultura originaria a quella “scritta” e “scolare”, pertanto, non bastava insegnargli a leggere e scrivere; si doveva, invece, fargli «superare la cultura analfabeta», ma per cogliere questo obiettivo i programmi scolastici dovevano avere fondamento nell'esperienza di vita. In caso contrario, la scuola avrebbe finito per «compromettere le certezze e i valori vitali che avevano animato la vita analfabeta dello scolaro, per sostituirvi un piatto, superficiale e inefficiente culturalismo scritto, neutro e devitalizzato». Con ciò, Volpicelli ammoniva le scuole popolari a non ripetere l'errore delle università popolari, che promuovevano la «distribuzione indefinita di un sapere volgarizzato ed enciclopedico». Al contrario, le scuole dovevano «penetrare criticamente l'ordine vitale cui si riferiscono», perché «la cultura è educazione mentale e morale, felice disposizione a comprendere, sul già noto, l'ignoto, a orientarsi nei campi molteplici della vita e della

¹⁴³ Ernesto Codignola (Genova, 1885-Firenze, 1965) fu fra i primi soci dell'UNLA (che ne ricordò la figura con un breve comunicato pubblicato in «Realtà e problemi dell'educazione degli adulti», a. XV, n. 13-14, gennaio-marzo 1966). Gentiliano, aveva collaborato alla riforma scolastica del 1923. In seguito, conosciuti Benedetto Croce e Piero Calamandrei, si avvicinò agli ambienti antifascisti liberali. Nel 1945 fondò a Firenze la “Scuola-città Pestalozzi”, un'istituzione educativa che ambiva ad essere una collettività capace di autogovernarsi sulla base della libera sottomissione alla disciplina che essa stessa si era data. In questo «alveare di spiriti operosi ed alacri» tutti gli alunni svolgevano diversi compiti, di studio e di lavoro, ancorati alle esperienze personali e ai problemi organizzativi e amministrativi posti dalla vita di comunità. E. Codignola, *Le “scuole nuove” e i loro problemi*, La Nuova Italia, Firenze 1968, pp. 94-98; Aa.Vv., *Ernesto Codignola in 50 anni di battaglie educative*, La Nuova Italia, Firenze 1967.

Francesco Obinu, I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

realtà». In questo modo l'insegnamento scolastico avrebbe richiamato la partecipazione spontanea degli analfabeti alla comunicazione alfabetizzata. La cultura parlata e la cultura scritta avrebbero trovato una fusione non traumatica e non soggetta a quel «colonialismo mentale» che aveva «colpito al cuore la cultura popolare con l'introduzione dell'obbligo scolastico»¹⁴⁴.

La risoluzione finale, articolata in sei punti, fu votata all'unanimità dai convegnisti. Essa sembrava premiare la proposta educativa-culturale dell'UNLA, infatti il primo punto recitava:

L'alfabetizzazione non consiste nell'apprendimento puro e semplice delle tecniche della lettura e della scrittura. I programmi che si propongono lo sviluppo dell'alfabetizzazione debbono essere inseriti in un programma generale di educazione degli adulti che tenga conto dell'insieme delle motivazioni e degli obiettivi sia degli individui che delle società¹⁴⁵.

6.3. La «nuova educazione degli adulti che sorge dall'alfabetizzazione». Questa serie di riflessioni e tesi, ed in particolare quella sulla “cultura”, furono sintetizzate da Lorenzetto nella formula delle «due educazioni degli adulti», di cui parlò in occasione del Congresso nazionale dei Centri di cultura popolare che si tenne a Roma nei primi giorni dell'aprile 1965¹⁴⁶. La “prima” educazione degli adulti era quella che Lorenzetto definiva “classica” e che aveva avuto avvio in Danimarca nel XIX secolo (ad opera del pastore protestante Nicolas Grundtvig), per poi estendersi a tutto il mondo occidentale grazie a diversi organismi propagatori (associazioni culturali, cooperative, sindacati e

¹⁴⁴ L. Volpicelli, *Cultura parlata e cultura scritta*, riportato per stralci in A. Lorenzetto, *Lineamenti storici e teorici dell'educazione permanente*, cit., pp. 120-123.

¹⁴⁵ I testi di tutte le risoluzioni finali, oltre che negli Atti del Convegno mondiale “Alfabeto e società”, 2 voll., editi dall'Ente Nazionale Biblioteche popolari e scolastiche, Roma 1963, sono pubblicati in A. Lorenzetto, *Lineamenti storici e teorici dell'educazione permanente*, cit., alle pp. 127-128. Gli altri punti della risoluzione citata raccomandavano ai governi dei diversi paesi di garantire i mezzi e le strutture necessari ad eliminare l'analfabetismo, invitavano i paesi più ricchi a onorare l'impegno morale preso nel 1960 alla Conferenza di Montreal in favore dei paesi poveri, chiedevano a tutti gli stati di lavorare per creare un propiziatorio clima di pace globale e affermavano l'importanza dell'impegno volontario non governativo per il successo della campagna mondiale di alfabetizzazione.

¹⁴⁶ Atti del Congresso nazionale dei Centri di cultura popolare dell'Unione nazionale per la lotta contro l'analfabetismo, «Realtà e problemi dell'educazione degli adulti», a. XIV, n. 8, marzo-aprile 1965, pp. 3-93. Dopo gli interventi di diversi esponenti dell'UNLA, del mondo accademico e delle istituzioni pubbliche, come il ministro della Pubblica istruzione, Luigi Gui, il convegno aveva istituito nove commissioni per studiare altrettanti temi di particolare importanza per l'attività dei Ccp, come lo sviluppo delle comunità rurali, i compiti delle sezioni culturali e dei gruppi autonomi, il funzionamento democratico degli organismi dell'UNLA, la formazione professionale e culturale (*Documenti di lavoro e relazioni delle commissioni, ibi*, pp. 71-93). I lavori erano stati aperti dal senatore Ferruccio Parri, il quale disse fra l'altro: «Vi è una “liberazione”, nella storia dei popoli, che non è mai compiuta. Io vi parlo in nome di una “liberazione” che si è compiuta con le armi nel 1945: ma la “liberazione” dall'ignoranza, dall'arretratezza, da tutto ciò che ostacola la marcia in avanti del popolo – dei popoli – è una “liberazione” continua, che non si ferma mai. Ogni giorno essa pone i suoi problemi: ed il primo fra questi problemi, per ogni popolo, ogni società umana, è la “formazione del cittadino”, la formazione della coscienza civile, il raggiungimento della consapevolezza dell'uomo nella sua società e di ciò che egli deve rappresentare. [...] Queste “liberazioni”, le liberazioni dell'educazione, non si fanno mai se vengono imposte dall'alto, se sono l'opera di circolari, di ordini: si fanno solo se vi è la partecipazione profonda di chi le compie, vale a dire, del popolo stesso». *Ibi*, pp. 6-7.

Francesco Obinu, I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

università popolari), che miravano a dotare le persone delle conoscenze tecniche e culturali indispensabili alla vita della società industriale¹⁴⁷. La “seconda” educazione degli adulti era quella nata subito dopo la seconda guerra mondiale con l'opera dell'UNLA e dei suoi Centri di cultura popolare. Essa aveva diritto ad essere riconosciuta come “nuova” strategia educativa perché, rispetto a quella classica, considerava «l'alfabeto come dato “culturale” e non “strumentale” nelle forme di partecipazione attiva dell'analfabeta alla sua stessa alfabetizzazione». Fino alla Conferenza di Elsinör (19-25 giugno 1949) la “prima” educazione degli adulti era stata l'unica possibile, perché l'alfabetizzazione era considerata “educazione di base”, da impartirsi secondo gli schemi tradizionali dell'istruzione scolastica elementare. Ma nel 1960, la Conferenza mondiale di Montreal, riflettendo sulle varie esperienze educative compiutesi nel frattempo nei paesi in via di sviluppo, dovette prendere atto che la lotta contro l'analfabetismo e l'educazione degli adulti erano ormai «un tutto» unico. La “seconda” educazione, di fatto, ebbe a Montreal il suo riconoscimento internazionale¹⁴⁸.

La linea dell'UNLA fu sostenuta dal governo italiano nelle sedi istituzionali internazionali fino al Congresso mondiale di Teheran del settembre 1965, che fu l'ultimo grande evento dibattimentale prima dell'avvio della campagna mondiale di alfabetizzazione¹⁴⁹. A Teheran Anna Lorenzetto

¹⁴⁷ Tutto il processo aveva avuto i suoi prodromi in Francia sul finire del XVIII secolo, in seguito al “Rapporto Condorcet” sul sistema scolastico pubblico, che aveva dichiarato la universalità dell'istruzione. Dall'esperienza della scuola popolare di Grundtvig, che si proponeva di prolungare l'educazione dei ragazzi anche durante il loro inserimento nel lavoro, scaturì l'Università popolare di Redding (1853), a cui fece presto riscontro in Svezia quella di Brunnsick. Nel 1903 sorse la britannica Workers Education Association, che collegava l'educazione degli adulti nata in ambiente contadino col movimento operaio. Agli inizi del XX secolo le università popolari sorsero, con vario successo, un po' in tutta Europa. A. Lorenzetto, *Lineamenti storici e teorici dell'educazione permanente*, cit., pp. 3-10.

¹⁴⁸ A. Lorenzetto, *Le due educazioni degli adulti*, «Realtà e problemi dell'educazione degli adulti», a. XIV, n. 8, marzo-aprile 1965, pp. 8-17.

¹⁴⁹ La campagna mondiale di alfabetizzazione ebbe una gestazione faticosa, soprattutto per via degli alti costi che implicava. Infine, nel 1964 fu deciso di dare corso ad una campagna articolata per fasi, precedute da un quinquennio sperimentale. Il comitato degli esperti presentò all'UNESCO il “programma sperimentale”, che prevedeva alcuni “progetti pilota” di alfabetizzazione da condursi in paesi dell'Africa, Asia e America Latina. La strategia scelta, detta “selettiva-intensiva” si proponeva di coinvolgere non l'intera popolazione dei luoghi prescelti, ma soltanto la parte “attiva” di essa, cioè le persone analfabete occupate nelle attività produttive. Il Congresso di Teheran, che riunì i ministri dell'educazione, fu il luogo prescelto per la presentazione del programma sperimentale. Il direttore generale dell'UNESCO, René Maheu, annunciò che il programma sarebbe partito nel 1966, si sarebbe concluso nel 1970 e avrebbe riguardato venti progetti pilota da attuarsi in altrettanti paesi. In quell'occasione, il ministro italiano Luigi Gui volle soffermarsi sul rapporto tra alfabetizzazione e sviluppo economico, ribadendo la posizione espressa dall'Italia fin dal 1962 e cioè che non si dovesse mettere il costo della campagna di alfabetizzazione davanti ai risultati in termini di miglioramento della condizione individuale e, di riflesso, di generale progresso sociale, altrettanto importante che l'aspetto economico nei paesi poveri e in via di sviluppo. Gui, in piena sintonia con le posizioni dell'UNLA, disse anche che l'Italia insisteva perché l'opera di alfabetizzazione si realizzasse nei termini di educazione degli adulti, quindi in termini “culturali” e non semplicemente “strumentali”, cioè mediante la partecipazione attiva degli analfabeti alla loro alfabetizzazione e al loro inserimento nella società. Le tesi italiane furono appoggiate dalle delegazioni di numerosi paesi e l'UNESCO si convinse a modificare il documento già preparato (*L'alfabetizzazione a servizio dello sviluppo*),

Francesco Obinu, *I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna*, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

illustrò l'idea della «nuova educazione degli adulti» attraverso la descrizione dei tre elementi caratterizzanti il Centro di cultura popolare come organismo educativo-sociale permanente, fondato sul riconoscimento della cultura analfabeta e sulla libera partecipazione individuale e comunitaria: la “struttura”, la “motivazione” e la “cultura”¹⁵⁰.

7. I Centri di cultura popolare e la Cassa per il Mezzogiorno

Pur tra varie difficoltà, i Ccp avevano sperimentato una complessiva crescita per tutti gli anni '50. Questa crescita si confermò nei primi anni '60, ma intorno alla metà del nuovo decennio le cose cominciarono a cambiare, soprattutto a causa della nuova strategia messa in campo dalla Cassa per il Mezzogiorno, l'ente pubblico che dal 1950 programmava e finanziava opere straordinarie per lo sviluppo nell'Italia meridionale e in altre zone depresse dell'Italia centrale¹⁵¹.

aggiungendovi un paragrafo apposito intitolato «La partecipazione dell'analfabeta». Una storia essenziale di questi fatti si può leggere in A. Lorenzetto, *Lineamenti storici e teorici dell'educazione permanente*, cit., pp. 133-198.

¹⁵⁰ Secondo tale teoria, la “struttura” consiste nel «binomio organizzazione-ambiente», che esprime e la fruibilità di corsi di durata prestabilita ma ripetibili nel tempo senza limitazioni e l'integrazione del Ccp nel luogo di vita e lavoro dell'analfabeta per mezzo del comitato locale, che lo innerva e lo assimila alla comunità. La “motivazione” nasce dal «binomio partecipazione-atmosfera», che implica la libera e attiva adesione dell'analfabeta al percorso educativo (partecipazione personale) e, insieme, l'esistenza di un complessivo afflato comunitario a sostegno dell'attività del “suo” Ccp (partecipazione corale). La cultura, infine, è il prodotto del «binomio espressione-comunicazione», per cui la cultura dell'alfabeto (scrittura) non si pone in sostituzione ma accanto alla cultura analfabeta (oralità), cosicché la nuova espressione culturale deriva dalla «comunicazione creativa» tra le persone coinvolte, gli alfabetizzati e gli alfabetizzandi. Ogni persona doveva potere raggiungere liberamente e autonomamente la sua «soglia culturale», accettando nella misura ritenuta giusta per sé le conoscenze della civiltà tecnologica, senza rinunciare ai valori della civiltà tradizionale. A. Lorenzetto, *Alcune note sulla nuova educazione degli adulti che sorge dall'alfabetizzazione*, «Realtà e problemi dell'educazione degli adulti», a. XIV, n. 9-10, giugno-settembre 1965, pp. 3-18. Il fascicolo contiene anche un'ampia sezione dedicata ai lavori del Congresso di Teheran, che include i discorsi dell'imperatore Reza Pahlevi, del direttore dell'UNESCO Maheu, dei delegati italiani, il testo della risoluzione finale e i contributi portati dalla delegazione italiana nelle tre commissioni di lavoro (pp. 19-103). Resta da osservare che il documento conclusivo del Congresso di Teheran sembrava legare l'idea della partecipazione attiva dell'individuo, principalmente, agli aspetti del progresso materiale e lasciare in secondo piano, con ciò, la necessità (oggetto delle raccomandazioni italiane) di identificare l'alfabetizzazione con l'educazione degli adulti e di partire, quindi, dalla dimensione culturale dell'“uomo” per arrivare allo sviluppo complessivo della società. Infatti, il documento conclusivo considerava «the need for the real emancipation of peoples and for the increasingly active and productive participation, in the economic, social and political life of human society of the hundreds of millions of illiterate adults still existing in the world»; poi però precisava: «Adult literacy, an essential element in overall development, must be closely linked to economic and social priorities and to present and future manpower needs. [...] The very process of learning to read and write should be made an opportunity for acquiring information that can immediately be used to improve living standards; reading and writing should lead not only to elementary general knowledge but to training for work, increased productivity, a greater participation in civil life and a better understanding of the surrounding world, and should ultimately open the way to basic human culture». UNESCO, *World Conference of Ministers of Education on the Eradication of Illiteracy. Teheran, 8-19 September 1965. Final Report*, p. 7. A. Lorenzetto, *Alcune considerazioni sul Congresso di Teheran*, «Realtà e problemi dell'educazione degli adulti», a. XIV, n. 11-12, ottobre-dicembre 1965, pp. 34-40, giudicò questa concezione educativa incoerente rispetto alla stessa definizione di “persona alfabeto” elaborata dall'UNESCO.

¹⁵¹ Nell'idea dei meridionalisti guidati da Pasquale Saraceno che ne promossero l'istituzione, la Cassa avrebbe dovuto funzionare sul modello delle agenzie di sviluppo americane volute dall'amministrazione Roosevelt al tempo del *New Deal*. Nei fatti, la pianificazione degli interventi fu attuata in base all'individuazione delle

Francesco Obinu, I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

7.1. Dal 1960 al 1967. Tra il 1960 e il 1966 la Cassa finanziò con mezzo miliardo di lire diversi progetti e corsi residenziali dell'UNLA, le attività di formazione professionale e culturale dei Ccp, e la creazione di undici nuovi Centri di cultura popolare nelle regioni meridionali¹⁵². I rapporti tra le due parti erano stati all'insegna della stima reciproca, della piena collaborazione e della sostanziale uniformità di vedute riguardo al tema dello sviluppo: esso non doveva prescindere dalla preparazione tecnica e culturale dell'ambiente umano, come ribadì un rappresentante della Cassa al convegno dei Ccp dell'aprile 1965¹⁵³.

Il Piano di coordinamento degli interventi pubblici nel Mezzogiorno, varato il 1° agosto 1966 dal CIR, stabilì che le attività di carattere sociale ed educativo, mirate al progresso culturale e tecnico delle popolazioni meridionali e comprendenti anche la lotta all'analfabetismo e l'educazione degli adulti, dovessero espletarsi attraverso un "centro comunitario" da stabilirsi in ogni "zona di concentrazione" (cioè le aree in via di trasformazione sociale ed economica, che registravano afflussi consistenti di popolazione in seguito all'incremento delle attività agricole o industriali), in collegamento con la biblioteca locale e la scuola. I Ccp avevano sempre curato lo sviluppo di queste sinergie, cosicché in ottobre l'UNLA presentò alla Cassa un progetto di interventi da attuarsi nelle zone di concentrazione. Il progetto, che si proponeva di «concorrere a determinare lo sviluppo civile

Aree di sviluppo industriale, al cui interno i Comuni, le Province e le Camere di commercio erano chiamati ad istituire consorzi d'intervento settoriale (impresa economica, scuola, sanità, infrastrutture). Originariamente era stato stabilito che la Cassa avrebbe dovuto funzionare per un periodo di dodici anni (1951-1962), in realtà essa fu sciolta soltanto nel 1984. I governi democristiani la presentavano come lo strumento d'intervento pubblico per il cui tramite, finalmente, lo Stato avrebbe colmato la distanza economica e sociale tra il Nord e il Sud del paese, e avrebbe con ciò sostanzialmente risolto la questione meridionale. La Cassa, in effetti, realizzò strade, scuole, ospedali, acquedotti ed elettrodotti che portarono benefici in diverse aree depresse (un esempio che si porta in tal senso è il notevole sviluppo dell'agricoltura che si realizzò nella Piana di Metaponto). Ma la gestione dei fondi pubblici non fu sempre limpida e oculata, soprattutto per quanto riguarda i finanziamenti concessi agli imprenditori e quelli destinati alle infrastrutture. In questi settori, anzi, si verificarono sprechi di denaro pubblico per attività produttive mai avviate e opere mai entrate in funzione (fenomeni tristemente noti sotto i nomi di "imprese fantasma" e "cattedrali nel deserto"). Questi aspetti negativi dell'attività della Cassa causarono dure critiche al governo da parte delle opposizioni parlamentari, che accusarono in particolare la Democrazia cristiana di non badare tanto al raggiungimento delle finalità dichiarate dell'ente, quanto alla conservazione e al rafforzamento delle proprie clientele elettorali nelle regioni meridionali. I cosiddetti "finanziamenti a pioggia" e l'intervento di tipo prevalentemente assistenzialistico, secondo gli oppositori erano funzionali a questa strategia sotterranea. G. Pescatore, *La Cassa per il Mezzogiorno. Un'esperienza italiana per lo sviluppo*, il Mulino, Bologna 2008.

¹⁵² «Per la prima volta in Italia, dopo quindici anni di lavoro, un organismo governativo, riconosce all'atto del finanziamento la peculiare natura, veniva a istituzionalizzare il "Centro di cultura popolare". Una decisione importante da parte della Cassa, una decisione logica. Perché il Centro di cultura popolare [...] poteva essere finanziato solo sul piano degli interventi straordinari ponendosi esso stesso, quale tipico intervento straordinario, sul piano del progresso educativo, sociale e civile delle popolazioni del Sud». A. Lorenzetto, *Mezzogiorno anno zero, Realtà e problemi dell'educazione degli adulti*, a. XVII, n. 25-26, gennaio-aprile 1968, p. 4.

¹⁵³ M. Cifarelli, *La funzione dell'educazione degli adulti nella programmazione della Cassa per il Mezzogiorno*, «Realtà e problemi dell'educazione degli adulti», a. XIV, n. 8, marzo-aprile 1965, pp. 44-51. Tuttavia, si deve osservare che Cifarelli – discostandosi dall'idea cardine dell'UNLA sulla non strumentalità dell'educazione degli adulti, sosteneva che la formazione del nuovo cittadino meridionale si sostanziava «nell'adeguamento dell'uomo all'ambiente». *Ibi*, p. 51.

Francesco Obinu, I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

delle comunità meridionali», era «intimamente connesso alle trasformazioni culturali, sociali ed economiche in atto nel Mezzogiorno». I Ccp di più antica istituzione e consolidata attività dovevano fungere da organismi di guida e coordinamento dei “Centri comunitari zonal”, che comprendevano gruppi di Ccp “satelliti”. Il progetto prevedeva che i Ccp-guida organizzassero attività di promozione e animazione culturale, di potenziamento dei servizi sociali territoriali, di sviluppo tecnico e professionale, di assistenza agli emigranti. La promozione culturale doveva partire da una adeguata formazione degli educatori, attraverso la consolidata strategia dell'UNLA (corsi residenziali, seminari di zona, viaggi di istruzione all'estero), per poi procedere con l'attività di alfabetizzazione, di educazione degli adulti e di formazione civica. Il potenziamento dei servizi sociali doveva fondarsi su una migliore correlazione tra gli enti territoriali e le comunità, un rapporto che i Ccp avevano sempre coltivato nella loro attività aperta all'ambiente in cui operavano. I gruppi di studio, insieme alle sezioni tecniche e culturali dei Ccp, potevano mettere a disposizione dello sviluppo tecnico e professionale in agricoltura la loro esperienza nei settori dell'ammodernamento della conduzione per l'incremento produttivo, e della formazione delle donne con responsabilità di capo famiglia e di capo azienda, svolta con il programma di assistenza alle contadine dell'Alta Irpinia (luglio 1962-ottobre 1966). L'assistenza agli emigranti era pensata in due fasi: 1) preparazione degli individui rispetto ai luoghi di destinazione (informazioni generali, situazione del lavoro, lingue straniere) e 2) loro inserimento nei luoghi di arrivo (legislazioni sul lavoro, orientamento culturale). L'UNLA pensava di avvalersi dell'opera di assistenti sociali riguardo ai rapporti scuola-famiglia per il rispetto dell'obbligo scolastico, l'assistenza ai soggetti bisognosi (famiglie povere, pensionati, madri e fanciulli, emigranti) e la sensibilizzazione degli operatori sociali degli enti locali rispetto alla qualificazione degli interventi¹⁵⁴.

Nel febbraio 1967 L'UNLA chiese alla Cassa per il Mezzogiorno un finanziamento per le attività di 48 Ccp operanti nelle zone di concentrazione¹⁵⁵ e in aprile presentò un progetto di lavoro sociale ed educativo per le “zone di depressione”, da affidarsi ai Ccp presenti in quelle aree con gli stessi obiettivi generali del progetto per le zone di concentrazione, ma con in più la specifica attenzione allo sviluppo dell'artigianato locale, da ricercarsi mediante l'ammodernamento dei prodotti e la

¹⁵⁴ Il Progetto d'interventi sociali ed educativi in alcune zone di concentrazione del Mezzogiorno, fu pubblicato in «Realtà e problemi dell'educazione degli adulti», a. XVI, n. 19-20-21, gennaio-giugno 1967, pp. 13-17. Stralci del *Piano di coordinamento degli interventi pubblici nel Mezzogiorno*, che illustrano le modalità di intervento nelle zone di concentrazione e nelle “zone di particolare depressione”, si trovano alle pp. 29-31.

¹⁵⁵ Riunione del Collegio degli ispettori nazionali UNLA (7 febbraio 1967), «Realtà e problemi dell'educazione degli adulti», a. XVII, n. 25-26, gennaio-aprile 1968, p. 41.

«razionalizzazione della produzione in relazione anche alle esigenze e alla ricerca di mercato»¹⁵⁶. La Cassa però, basandosi sulle indicazioni del proprio Centro di formazione e studi per il Mezzogiorno (il Formez), in aprile aveva già deciso la creazione di organismi ex novo, i “Centri di servizi culturali” (Csc). Essi furono 51 e 45 vennero affidati in gestione all'Istituto per lo sviluppo dell'edilizia sociale e alle associazioni culturali MCC, SUM e UNLA (i restanti sei furono gestiti direttamente dalla Cassa)¹⁵⁷. La Cassa e l'UNLA stipularono allora una convenzione, valida fino al 31 dicembre 1969, che affidava all'Unione otto Csc con sede nei capoluoghi comprensoriali di Avellino, Bosa, Grottaglie, Nardò, Oristano, Potenza, Roggiano Gravina e Vibo Valentia¹⁵⁸. Ogni Csc era tenuto a presentare, entro l'inizio dell'anno solare, un programma esecutivo corredato da un preventivo di spesa e, trimestralmente, la relazione sull'attività svolta e la rendicontazione delle spese sostenute. La Cassa si riservava l'approvazione dei comprensori territoriali facenti capo agli otto Csc e delimitati autonomamente dall'UNLA, mentre il coordinamento e il controllo tecnico dell'attività dei Csc era affidato al Formez. L'articolo 2 della convenzione, che impegnava l'UNLA a «svolgere le attività senza discriminazione di religione, di opinioni politiche, di condizioni sociali ed economiche, di sesso e di razza», fissava i compiti fondamentali del Centro di servizi culturali, stabilendo che esso doveva provvedere in particolare a:

a) contribuire alla organizzazione e al funzionamento della biblioteca cittadina – alla quale dovrà far capo il Centro stesso – e della relativa “rete” comprensoriale; b) collaborare con la Scuola per lo svolgimento di attività culturali, facilitando autonome iniziative e mettendo a disposizione la propria organizzazione ed attrezzatura; facilitare, in particolare, d'intesa e con la collaborazione delle autorità scolastiche e dei responsabili delle strutture formative extra-scolastiche, l'attività didattica degli insegnanti e l'attività di ricerca degli allievi; c) organizzare cicli culturali, dibattiti, incontri, costituzione di gruppi di studio, presentazione di novità librerie, films, ecc.; d) porsi a disposizione e collaborare – con i suoi animatori e la propria dotazione – con enti, associazioni e

¹⁵⁶ *Progetto d'interventi sociali ed educativi nelle zone di depressione del Mezzogiorno e Progetto o di finanziamento a favore di Centri di cultura popolare compresi nelle zone di concentrazione del Mezzogiorno*, «Realtà e problemi dell'educazione degli adulti», a. XVI, n. 19-20-21, gennaio-giugno 1967, pp. 18-22. L'UNLA individuò 11 zone depresse, comprendenti più di 400 comuni, nei comprensori di Alta Irpinia-Alto Potentino, Alto Sele, Cilento, Medio Agri-Sinni, Pollino-Sinni, Pre Sila ionica centrale, Aspromonte versante ionico, Medio Salso, Monti Sicani, Altopiano di Buddusò-Monti di Alà-Alta Baronia, Alto Gennargentu-Alto Flumendosa.

¹⁵⁷ Questa decisione sollevò le perplessità dell'UNLA e la riflessione dai toni amari ma anche ironici di A. Lorenzetto, *Mezzogiorno anno zero*, «Realtà e problemi dell'educazione degli adulti», a. XVII, n. 25-26, gennaio-aprile 1968, pp. 3-13. Segue un articolo di A. Facciuto, *Alcune note sull'azione sociale ed educativa nel Mezzogiorno* (pp. 14-34), che parte dalla fondazione dei Comitati comunali e dei Ccp, per poi ripercorrere le fasi dell'intervento statale nel campo dell'educazione degli adulti, dalla Scuola popolare ai Centri di servizi culturali.

¹⁵⁸ A ciascun Csc era destinato un finanziamento a consuntivo di dieci milioni per retribuzione del personale, compensi per collaborazioni e consulenze, viaggi e diarie, arredi, libri e audiovisivi, organizzazione delle attività culturali, spese e oneri generali di organizzazione e funzionamento. Il primo prospetto consuntivo sul lavoro di questi nuovi organismi si ebbe con la *Relazione di attività dei Centri di servizi culturali nell'anno 1969*, «Realtà e problemi dell'educazione degli adulti», a. XIX, n. 37, gennaio-febbraio 1970, pp. 26-37.

Francesco Obinu, I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

gruppi culturali e professionali locali nella formulazione e realizzazione dei loro programmi fornendo anche materiale di documentazione e favorendo la preparazione di animatori volontari; e) collaborare agli interventi relativi al potenziamento dei servizi sociali, alla promozione tecnico-professionale, alla mobilità territoriale; f) effettuare un accurato studio di ambiente, da portare a conoscenza del Centro di formazione e studi e della Cassa¹⁵⁹.

In maggio, nella ormai mutata contingenza dei rapporti con la Cassa, l'UNLA provò a sottoporre all'approvazione dell'ente pubblico altri due progetti. Il primo per l'estensione del programma di assistenza alle contadine già avviato nell'Alta Irpinia (e sospeso per l'interruzione dei finanziamenti ai Ccp), alle zone depresse del Cilento, Alto Sele, Medio Agri e Sili; il secondo per l'assistenza nel campo dell'emigrazione, che doveva riguardare tanto le zone di concentrazione quanto quelle di depressione. A leggere i progetti, sembra chiaro il tentativo di non disperdere l'esperienza culturale e il patrimonio di competenze accumulato in vent'anni di lavoro dai Ccp, facendo in modo che gli stessi Ccp restassero alla base dei progetti, pur non potendo più essere finanziati direttamente. Così, per il primo progetto l'UNLA ideò una macchina organizzativa (che appare, a dire il vero, un po' farraginoso) composta da quattro "Centri di assistenza allo sviluppo" (uno per zona), a cui facevano capo 35 "Centri di assistenza tecnica" (sparsi nei comuni delle quattro zone di depressione), ciascuno composto da una "assistente tecnico-rurale" e da un nucleo di "divulgatrici rurali", cioè quelle «collaboratrici volontarie e leader delle comunità contadine in cui vivono», da ricercarsi con attenzione «fra gli elementi più attivi e potenzialmente più dotati e sensibili ai problemi del progresso e dello sviluppo culturale e socio-economico delle comunità rurali». Il lavoro delle assistenti doveva essere coordinato dalle "capogruppo" presenti presso ciascuno dei Centri di assistenza allo sviluppo, i cui direttori avevano, tra i compiti più importanti, quello di curare la collaborazione con i Ccp (che così entravano nel progetto). Tutta la macchina, inoltre, faceva capo ad una "direzione del progetto", che aveva sede negli stessi uffici della sede centrale dell'UNLA ed era composta da persone qualificate (tecnico agrario, assistente sociale) poste sotto la responsabilità del "capo-progetto", individuato in un «esperto di educazione degli adulti»¹⁶⁰.

7.2. La legge per il finanziamento dell'UNLA. I due progetti, però, non furono approvati e i Ccp

¹⁵⁹ Il testo della convenzione, firmato per la Cassa dal presidente Gabriele Pescatore e per l'UNLA da Anna Lorenzetto, si trova anche in «Realtà e problemi dell'educazione degli adulti», a. XVI, n. 19-20-21, pp. 32-33.

¹⁶⁰ Similmente, il secondo progetto poneva in chiaro che le attività di orientamento professionale e di assistenza agli emigranti, demandate agli Uffici provinciali di informazione, potevano essere proficue soltanto se sostenute dalla «articolazione periferica e dalla possibilità di penetrazione nell'ambiente, già realizzata dai Centri di cultura popolare». Il *Progetto di assistenza tecnico-sociale a favore delle donne contadine* e quello per *L'assistenza all'emigrazione* furono pubblicati in «Realtà e problemi dell'educazione degli adulti», a. XVI, n. 19-20-21, gennaio-giugno 1967, pp. 23-28.

Francesco Obinu, I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

non ebbero modo di essere ulteriormente finanziati, nemmeno in modo indiretto. Grazie al lavoro volontario dei dirigenti e dei collaboratori, essi poterono continuare a lavorare ancora per alcuni mesi, finché nel luglio 1967 l'UNLA fu costretta a sospendere e poi, in dicembre, a disporre la cessazione di ogni attività attraverso due circolari inviate ai dirigenti dei Ccp, ai delegati provinciali, agli ispettori nazionali e ai soci dell'UNLA. Quasi tutti i Ccp, però, si rifiutarono di aderire alle disposizioni e furono tenuti aperti dall'intervento delle popolazioni e degli amministratori locali, che offrirono lavoro volontario, contribuzione personale e finanziamenti comunali. Diversi parlamentari avanzarono interrogazioni ai ministri della Pubblica istruzione e degli Interventi straordinari nel Mezzogiorno, mentre anche la stampa nazionale si occupò della vicenda¹⁶¹.

Questo ampio movimento propiziò l'approvazione parlamentare di una proposta di legge, presentata da Cassiani, Codignola e Valitutti, per il sostegno finanziario dello Stato a favore dell'UNLA, che ottenne un finanziamento annuale pari a 150 milioni di lire¹⁶². I Ccp poterono così limitare i danni e, come mostra la tabella n. 5, alla fine del 1967 il loro numero fu comunque superiore a quello del 1958. Durante il decennio, una certa diminuzione si era avuta soltanto in Calabria, mentre la Lombardia¹⁶³ e la Puglia si erano aggiunte alle regioni in cui operava almeno un Ccp. Dal 1950 erano stati chiusi 59 Ccp, ma le cause delle cessazioni non erano finanziarie, bensì legate alla contingenza: l'impossibilità di trovare un sostituto del dirigente dimissionario, la mancanza o carenza di collaboratori, la debole attività e vitalità del Ccp, l'impossibilità di reperire locali idonei, le ripercussioni di conflitti sviluppatasi nell'ambiente sociale e politico locale. Le dimissioni di un maestro dirigente erano determinate, normalmente, dal suo trasferimento presso la sede scolastica di un altro paese, ma potevano anche essere conseguenti (in ossequio al regolamento interno dei Ccp) alla sua candidatura alle elezioni politiche. L'indebolimento dell'attività di un Ccp poteva dipendere da un'organizzazione inadeguata, come pure dallo scarso interesse della comunità per il lavoro del Centro¹⁶⁴.

¹⁶¹ *Calendario degli avvenimenti; La chiusura dei Centri di cultura popolare; Scrittori e giornali sti per i Centri di cultura popolare*, «Realtà e problemi dell'educazione degli adulti», a. XVII, n. 25-26, gennaio-aprile 1968, pp. 38-40; 45-60; 61-68.

¹⁶² Atti Parlamentari. Camera dei Deputati, IV Legislatura. Disegni di legge e relazioni. N. 4359, *Proposta di legge d'iniziativa dei Deputati Cassiani, Codignola e Valitutti presentata il 13 settembre 1967: Provvidenze a favore dell'Unione nazionale per la lotta contro l'analfabetismo*. La legge fu promulgata il 2 aprile 1968.

¹⁶³ I tre Ccp istituiti in Lombardia (due di essi furono chiusi entro il 1967), come quello veneto di Portogruaro (che era stato chiuso nel 1965), rispondevano alla necessità di offrire istruzione basilare e tecnica ai numerosi immigrati, arrivati dalle regioni meridionali per lavorare nelle fabbriche settentrionali. Per i dettagli, tabella T5 in appendice.

¹⁶⁴ Le tabelle T5.1 e T5.2 offrono un quadro più dettagliato. Casi particolari furono quelli dei C

Si deve aggiungere che nel corso del 1965, in base alla nuova normativa regionalista dello Stato, le Regioni subentrarono alla Cassa nella gestione delle risorse finanziarie già destinate ai Csc con legge 26 giugno 1965 n. 717. Questo fatto rappresentò un altro motivo di preoccupazione per l'UNLA¹⁶⁵.

8. La riorganizzazione del 1970. I Comitati regionali dei Ccp

L'UNLA provò ad adeguarsi all'organizzazione maggiormente regionalistica dello Stato, dando forma ai Comitati regionali dei Centri di cultura popolare tra il settembre e l'ottobre del 1970, in tempo per l'avvio dell'anno culturale 1970-71. I nuovi organismi sorsero nelle regioni in cui esisteva un numero sufficiente di Ccp, vale a dire Basilicata, Calabria, Campania, Puglia, Sardegna e, in un secondo tempo, Lazio; i pochi Ccp operanti in altre regioni costituirono, ai fini dei rapporti amministrativi con la Sede centrale, i "Centri sparsi". I Comitati regionali rispondevano anche all'idea di un ulteriore «allargamento dell'area culturale democratica» dei Ccp, come emerse dalla riunione fra gli ispettori e i dirigenti dell'UNLA tenutasi a Roma il 12 febbraio 1970. In sostanza, i dirigenti decisero di superare il modello dei delegati provinciali (adottato nel 1958), per fare posto alle assemblee regionali dei delegati dei Ccp, che eleggevano il presidente e la Giunta esecutiva di ogni Comitato. I presidenti dei Comitati entravano a fare parte del Direttivo nazionale come membri di diritto¹⁶⁶.

Durante il 1970-71, che fu il primo anno culturale organizzato su base regionale, funzionarono regolarmente 74 Ccp (altri sei furono sospesi per scarsa attività), per un numero complessivo di circa sedicimila allievi¹⁶⁷. I Ccp esistenti nel dicembre 1971 erano 75 (due di essi erano però

cp pugliesi di Grottaglie e Nardò, che furono chiusi e riaperti nella nuova veste di Centri di servizi culturali, e del Ccp di Ioggi, che fu riorganizzato come sezione staccata del Centro di Roggiano Gravina. Le fonti della tabella sono le *Monografie dei Centri di cultura popolare*, «Realtà e problemi dell'educazione degli adulti», a. XVI, n. 23-24, settembre-dicembre 1967, pp. 9-68. La tabella riporta la causa di cessazione che si può individuare come la principale, ma in certi casi vi furono cause concomitanti. *L'Organico delle attività dei Centri di cultura popolare. Anno 1965-66*, «Realtà e problemi dell'educazione degli adulti», a. XIV, n. 11-12, ottobre-dicembre 1965, pp. 81-100, è utile per un raffronto con il 1958.

¹⁶⁵ Da quel momento, accusava Lorenzetto, i progetti e le opere furono definiti tra gli amministratori locali, legati all'interesse di parte politica, e gli imprenditori e appaltatori, spesso collusi con la criminalità organizzata. Le finanze pubbliche diedero così vita alle «aziende solo sulla carta» per «operai in Cassa integrazione senza che avessero mai lavorato», e alla formazione di «un serbatoio di clientele e di voti». A. Lorenzetto, *Dal profondo Sud. Storia di un'idea*, cit., pp. 267-290.

¹⁶⁶ A. Lorenzetto, *Una circolare ai Centri di cultura popolare*, «Realtà e problemi dell'educazione degli adulti», a. XX, n. 48, novembre-dicembre 1971, pp. 52-53.

¹⁶⁷ Tabella T6. La tabella è stata elaborata in base ai dati riportati in «Realtà e problemi dell'educazione degli adulti», a. XX, n. 48, novembre-dicembre 1971, pp. 16-17.

sospesi), dunque il loro numero non si discostava molto da quello registrato quattro anni prima (83), perché le cessazioni avvenute nel periodo, precedute da provvedimenti di sospensione per scarsa attività, erano state compensate in buona parte da nuove aperture¹⁶⁸.

I Comitati regionali, dotati di autonomia organizzativa, sostituirono gradualmente le sezioni culturali con i “settori d'intervento”, che nella volontà dei dirigenti locali dovevano permettere una maggiore articolazione del lavoro culturale intorno ai temi, sempre più importanti, della gestione ambientale e delle trasformazioni sociali determinate dallo sviluppo economico, in particolare dalla crescita della grande industria. In secondo luogo, i Comitati regionali tentarono di organizzare l'attività dei Ccp attraverso l'elaborazione di “piani-guida” modulati sulle linee programmatiche delle amministrazioni regionali; questi piani-guida, che tolsero via via spazio alle “attività guidate” dalla Sede centrale, dovevano essere seguiti dai Ccp nella programmazione del loro lavoro mensile e annuale. Sul piano finanziario, le giunte dei Comitati regionali disponevano la ripartizione fra i Ccp dei fondi stanziati dall'UNLA per ciascuna regione. La riorganizzazione periferica ebbe anche effetti sulla Sede centrale, che si dotò di un apposito ufficio per valutare, insieme ai rappresentanti delle giunte regionali, l'avanzamento dei progetti dei Ccp. Infine, cessò le pubblicazioni la rivista «Realtà e problemi dell'educazione degli adulti», il cui ultimo numero uscì nel dicembre 1971 con l'auspicio che i Comitati regionali ne continuassero l'opera attraverso periodici locali¹⁶⁹.

Nel frattempo, il 29 ottobre, Anna Lorenzetto aveva deciso di accettare l'invito dell'UNESCO a ricoprire l'incarico di direttore del settore per l'Educazione degli adulti presso la sede parigina dell'organizzazione. Di conseguenza aveva rassegnato le dimissioni dalla presidenza dell'UNLA, stante l'incompatibilità delle cariche UNESCO con altre. In segno di stima, i membri del Comitato direttivo dell'UNLA avevano a loro volta rimesso il mandato e, il 23 novembre, l'assemblea generale aveva eletto il nuovo organismo e il nuovo presidente nella persona di Gennaro Cassiani. Il 21 dicembre, giorno dell'insediamento, Cassiani rivolse un discorso di saluto col quale richiamò la radice meridionalista dell'UNLA, che si nutriva del pensiero di Giustino Fortunato, Gaetano Salvemini, Guido Dorso, Giuseppe Isnardi, Luigi Sturzo e Francesco Saverio Nitti. Prendendo spunto proprio da una frase di Nitti: «Andare avanti tornando alle origini», per parlare del lavoro che ancora aspettava l'UNLA, Cassiani disse:

¹⁶⁸ Tabella T7. La tabella è stata elaborata in base ai dati e agli elenchi riportati in «Realtà e problemi dell'educazione degli adulti», a. XX, n. 48, novembre-dicembre 1971, pp. 11-19.

¹⁶⁹ «Realtà e problemi dell'educazione degli adulti», a. XX, n. 48, novembre-dicembre 1971, pp. 11-16.

È insorta la nuova questione meridionale che tutta si incentra nel problema di una nuova società meridionale. Il collegamento tra la politica di formazione culturale degli operai, degli artigiani, dei contadini e l'intensità della vita moderna, che è essenzialmente vita di industrie, questo collegamento costituisce il cardine delle tesi dei maggiori economisti degli ultimi decenni. Nel volgere di pochi anni il Mezzogiorno ha vissuto una rivoluzione sostanziale, con un salto di secoli: fra l'inizio di un processo di industrializzazione e un mutamento profondo nei rapporti sociali. La bonifica umana non ha potuto marciare di pari passo, tanto è stato rapido lo svolgersi di quella rivoluzione sostanziale. [...] Che cosa possiamo fare noi? Noi vogliamo continuare nel solco tracciato. Siamo usciti dalla fase artigianale con la approvazione di una legge [...] attraverso la quale lo Stato assicura la vita dell'Unione. Abbiamo fatto passi innanzi che hanno riscosso l'ammirazione internazionale. Basti pensare che dopo il Convegno mondiale organizzato dall'Unione a Roma nel 1963 [...] da molte nazioni di civiltà avanzata l'Unione veniva indicata come esempio da imitare. Andare avanti tornando alle origini, abbiamo detto. L'educazione degli emigranti che vanno verso le fabbriche dei paesi che li ospitano e vi entrano e vi rimangono a patto che sappiano l'alfabeto minore e più ancora quello maggiore: ecco uno dei compiti nostri più scottanti. [...] Tra i motivi istituzionali è indicata la cooperazione. Ecco una materia di enorme interesse, difficile ad essere affrontata. Non bisogna dimenticare che la cooperazione non è certo dei popoli più poveri e meno progrediti: è, al contrario, espressione naturale, direi quasi istintiva, dei popoli che non sono poveri e che sono anche istruiti. La cooperazione nell'Italia Settentrionale è sviluppatissima: mentre nell'Italia Meridionale langue anche nelle forme più semplici, più elementari, anche nei casi di cooperative costituite perché i contadini possano vendere i prodotti della propria terra. Ancora tra i motivi istituzionali sono le scuole professionali che costituiscono il lasciapassare per l'ingresso nel mondo moderno che è mondo di industrie e agricoltura specializzata. Noi abbiamo già ferito con la lampada dell'Unione un mondo abituato da secoli al buio. Se riusciremo ad essere attori fra gli attori del rinnovamento di questo mondo, avremo compiuto un'opera altamente civile¹⁷⁰.

Alcuni anni più avanti, altri fatti intervennero a destabilizzare l'UNLA. Secondo Lorenzetto, i decreti presidenziali nn. 616 e 617 del 24 luglio 1977, che davano efficacia alla legge n. 382 per il trasferimento di tutte le competenze in tema di educazione degli adulti dal ministero della Pubblica Istruzione alle Regioni, insieme all'abrogazione della Direzione generale per l'educazione popolare lasciarono l'UNLA, improvvisamente, senza un interlocutore istituzionale. Le Regioni potevano distribuire i finanziamenti direttamente ai Comitati dei Ccp, senza più il tramite della Sede centrale.

Il fatto che le Regioni finanziassero i Centri di cultura presenti nel loro territorio poteva aprire enormi possibilità per l'UNLA. Ma per quali progetti? Si poteva pretendere che le Regioni del Sud, in quel mondo strumentalizzato da favori, da clientele, da commerci, lasciassero vivere i Centri finanziandoli e sostenendoli, fuori dalla loro zona d'ombra? Da Roma la Presidenza dell'UNLA non poteva far nulla per cambiare la prassi dell'intervento regionale nel Sud, e anche il controllo amministrativo che Roma poteva sempre esercitare sui Centri si rivelava un giro inutile di carte *a posteriori*. Solo dei Comitati formati da vari Centri UNLA presenti in ciascuna regione potevano

¹⁷⁰ *Ibi*, pp. 7-8. La lettera di commiato della rivista è alla p. 3. Le motivazioni delle dimissioni degli organi statutari dell'UNLA e il prospetto degli stessi organi rinnovati sono alle pp. 9-10.

avere la forza e la possibilità di contrapporsi alle Regioni qualora le richieste non fossero idonee al lavoro dei Centri¹⁷¹.

Si deve aggiungere che la commissione formata dai delegati regionali e incaricata di riscrivere lo statuto dell'UNLA, per renderlo funzionale alle mutate condizioni, pur lavorando per un anno e mezzo, non riuscì a trovare un accordo, soprattutto perché, stando a Lorenzetto, i delegati regionali e i dirigenti dei Ccp rifiutavano di assumere la responsabilità amministrativa delle loro azioni. L'*impasse* spinse Lorenzetto a lasciare la carica di presidente, perché l'UNLA, come la presidente uscente affermò nella relazione con cui si presentò dimissionaria il 29 aprile 1981, non avrebbe potuto sopravvivere se fosse rimasta legata ad uno schema organizzativo ormai privo delle sue corrispondenze istituzionali, anche a causa dell'intricata selva di passaggi burocratici (con conseguente irregolarità e ritardi nei finanziamenti) scaturita dalla sovrapposizione delle nuove competenze a quelle della vecchia legge sulla scuola popolare (17 dicembre 1952 n. 1599), che ancora non era stata abrogata¹⁷².

Sentivo con chiarezza che il mio ruolo nel Sud era finito. L'orizzonte si restringeva sempre più per i troppi interventi politico-mafiosi-assistenziali. E i Centri di Cultura andavano ogni giorno di più perdendo il loro ruolo di contropotere, la loro possibilità controcorrente di essere scuola di democrazia, e a me più della lotta contro l'analfabetismo, più dell'educazione degli adulti, più della formazione professionale stava a cuore la crescita democratica del Sud attraverso l'educazione. E una crescita veramente democratica di partecipazione, di solidarietà civile, si rivelava improbabile. Sapevo che la vera democrazia è quasi sempre al limite di un fallimento, e sentii tutta l'ingenuità del mio sogno democratico. Ma bisognava anche pensare agli anni in cui avevo cominciato, alla mia giovane età, all'attiva partecipazione alla resistenza antifascista, alla speranza che tutti avevamo di un futuro migliore¹⁷³.

9. La relazione Hytten

Le attività dei Ccp avevano due obiettivi: alfabetizzare e educare. Il sostanziale raggiungimento del primo obiettivo può essere verificato (pur con tutte le cautele del caso) attraverso i dati forniti dagli stessi Ccp¹⁷⁴. Ad esempio, stando agli esiti delle indagini condotte nel 1956 e nel 1960 in nove paesi della Calabria, quattro della Basilicata e uno della Campania, la percentuale media degli analfabeti

¹⁷¹ A. Lorenzetto, *Dal profondo Sud. Storia di un'idea*, cit., p. 285.

¹⁷² *Ibi*, pp. 267-290.

¹⁷³ *Ibi*, p. 286.

¹⁷⁴ La già citata Relazione di lavoro 1958 presenta (pp. 27-56) brevi profili dei Ccp in attività dal 1948 in avanti, che fra l'altro indicano il numero delle persone analfabete recuperate e il numero delle persone che conseguirono la licenza elementare durante quel decennio. Questi dati sono riportati nella tabella T8.

Francesco Obinu, *I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna*, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

d'età compresa fra i 14 e i 60 anni, in rapporto all'intera popolazione residente, diminuì in modo ragguardevole, passando in cinque anni dal 33,84% al 16,63%¹⁷⁵. Tali dati testimoniano che i Ccp diedero il loro contributo al processo di alfabetizzazione e di scolarizzazione elementare in corso negli anni '50 e '60. E la rilevazione statistica resa nota nel 1965 dalla Direzione generale dell'educazione popolare, che mostrava la diminuzione del numero degli analfabeti rispetto al censimento del 1961, dopo che già quel censimento aveva mostrato un miglioramento rispetto al 1951, lo conferma indirettamente¹⁷⁶. Ma il conseguimento del secondo obiettivo, che si riferisce alla capacità dei Ccp di formare cittadini più consapevoli del proprio ruolo nella società, non può essere valutato in termini oggettivi. Esiste tuttavia uno studio, che considera i piani di lavoro elaborati dai Ccp tra il 1965 e il 1967, da cui si possono trarre indicazioni interessanti.

Lo studio fu condotto dal professor Eyvind Hytten, dell'Università di Stoccolma¹⁷⁷. Si deve premettere che Hytten si proponeva di portare «un contributo ad una discussione più generale sui modi di migliorare il sistema di documentazione e con ciò il lavoro stesso dei Centri». La sua relazione partiva dal presupposto che la *Guida per il dirigente*, realizzata dall'UNLA, attribuiva grande importanza alla pianificazione e rendicontazione del lavoro non solo per la funzione informativa, ma soprattutto perché essa doveva permettere di impostare razionalmente l'attività di ogni Ccp nell'equilibrio tra le reali capacità operative e le aspirazioni dei centristi. Hytten trovò però che il sistema di documentazione era afflitto da diversi difetti: i piani di lavoro non venivano compilati sempre da tutti i Ccp, oppure spesso venivano compilati quando il periodo d'attività a cui si riferivano era già iniziato; le relazioni consuntive o quelle finali, di conseguenza, erano in molti casi poco indicative dell'attività svolta, perché le loro informazioni non potevano essere riferite ad un documento preventivo; ancora, la descrizione delle attività non era sempre sufficientemente chiara o particolareggiata, e le relazioni sul lavoro svolto non entravano nel merito delle attività previste e poi non avviate o non riuscite secondo le aspettative. Lo studio di Hytten, analizzando i documenti prodotti dai dirigenti e dai loro collaboratori, finiva per sollevare dei dubbi sull'efficacia

¹⁷⁵ I valori sono stati calcolati sulla base dei dati riportati in A. Lorenzetto, *Alfabeta e analfabetismo*, cit., p. 155.

¹⁷⁶ La situazione dell'analfabetismo in Italia, «Realtà e problemi dell'educazione degli adulti», a. XIV, n. 9-10, giugno-settembre 1965, pp. 193-194.

¹⁷⁷ E. Hytten, *Due anni di lavoro dei Centri di cultura popolare*, «Realtà e problemi dell'educazione degli adulti», a. XVI, n. 19-20-21, gennaio-giugno 1967, pp. 34-65. Hytten, nato in Norvegia, lavorava in Italia da diversi anni e, in particolare, aveva studiato la situazione socioculturale del Meridione nel già citato *Esperienze di sviluppo sociale nel Mezzogiorno*. Per l'UNLA aveva già pubblicato l'articolo *Il concetto di sviluppo di comunità*, «Realtà e problemi dell'educazione degli adulti», a. XV, n. 13-14, gennaio-marzo 1966, pp. 64-83. Stralci dai piani di lavoro di alcuni Ccp sono pubblicati in *Attività estive dei Centri di cultura popolare*, «Realtà e problemi dell'educazione degli adulti», a. XIII, n. 4, luglio 1964, pp. 45-55; *Programmi di lavoro per l'anno 1964-65*, «Realtà e problemi dell'educazione degli adulti», a. XIII, n. 5-6, ottobre-dicembre 1964, pp. 108-119.

del lavoro dei Ccp, in particolare riguardo agli aspetti elencati di seguito.

a) La gestione democratica. La pianificazione e l'organizzazione delle attività, secondo l'idea democratica della vita del Ccp, dovevano essere determinate dal dirigente insieme ad un gruppo di lavoro formato da collaboratori e centristi. La partecipazione dei centristi alla vita dei Ccp doveva essere propriamente “attiva”, cioè corresponsabile, ma le premesse ai piani di lavoro non permettevano di stabilire se e in quale misura avvenisse tale partecipazione. Hytten, anzi, trovava che le assicurazioni espresse dai dirigenti fossero «poco convincenti» e, a volte, apparissero addirittura come «residui di un paternalismo che tende a considerare la democrazia come una concessione, e non come un diritto».

Tocchiamo qui il delicato problema di individuare il giusto “livello di decisione” per il quale va sollecitata la partecipazione della gente in un lavoro di questo genere. [...] Possiamo individuare tre “livelli”: il primo comprende la politica generale dell'Ente (in questo caso come viene formulata nello statuto dell'UNLA e in altri documenti che ne definiscono gli scopi e i metodi); il secondo riguarda la “strategia” di lavoro del singolo Centro, da definirsi in base alla politica dell'Unione da una parte e alle esigenze particolari del luogo in cui si lavora dall'altra. Il terzo livello possiamo chiamarlo “tattico”: qui si tratta di stabilire i modi e i mezzi specifici per portare avanti il lavoro di mese in mese, nelle singole sezioni e rispetto a problemi particolari che si presentano. [...] La partecipazione degli interessati, cioè l'autogestione democratica dei Centri, andrebbe collocata al secondo “livello”: è qui che gli organi del Centro dovrebbero formulare, di anno in anno, una vera “strategia” del lavoro, che sia una specie di traduzione della politica generale dell'Unione nei termini adatti alla realtà dei singoli paesi d'operazione. Il terzo livello di decisione, invece, spetterebbe al dirigente e ai suoi più diretti collaboratori: la “tattica” del lavoro sarebbe a sua volta una traduzione della “strategia” già stabilita in termini relativi alle esigenze educative e di sviluppo di cui i responsabili del Centro dovrebbero essere gli interpreti. [...] Parlando sempre in modo schematico, possiamo dire che la lettura delle premesse ai piani di lavoro, laddove essi parlano della gestione democratica dei Centri, sembrano molte volte individuare lo “spazio” per la partecipazione democratica nel posto sbagliato, cioè al terzo livello anziché al secondo. Più che di mancanza di senso democratico nei compilatori di questi documenti, si direbbe che si tratti di una mancanza di concezioni strategiche del lavoro: troppe volte si va avanti alla buona, senza mai chiedersi se l'intera attività del Centro sia veramente adeguata alla realtà del luogo, e perciò senza trovare il tema su cui impostare un dialogo con i collaboratori e i centristi. Invece si dà molto peso alla partecipazione nella definizione dei dettagli, che dovrebbero piuttosto essere la responsabilità esclusiva degli educatori. [...] D'altro canto, la partecipazione dei centristi al terzo livello di decisione, che abbiamo chiamato tattico, viene talvolta usata come un alibi per andare avanti sempre negli stessi solchi, senza neanche tentare delle innovazioni metodologiche o di contenuto. La stessa richiesta di un corso da parte di alcuni viene vista come un motivo sufficiente per avviarlo, anche se si tratta di interessi del tutto particolari che niente hanno a che fare con le esigenze generali del luogo. [...] La mancanza di una premessa generale a gran parte dei piani, difficilmente può essere interpretata altrimenti che come una mancata presa di coscienza di ciò che il lavoro come tale dovrebbe essere e a che cosa dovrebbe mirare – in breve, di una formulazione strategica del lavoro al “secondo livello di decisione” di cui si è già parlato. È chiaro che, rifacendoci ancora una volta alla *Guida per il dirigente* citata all'inizio di questa relazione – in mancanza di questo, vi è il rischio costante di dare

Francesco Obinu, I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

al lavoro «un carattere occasionale, frammentario ed incerto», per cui un Centro può anche essere molto attivo, sopravvivere parecchi anni, ma senza mai incidere realmente sui problemi del luogo¹⁷⁸.

b) Il lavoro delle sezioni culturali. La sezione culturale rappresentava il punto più alto del lavoro educativo e formativo dei Ccp, il luogo in cui i centristi dei gruppi autonomi individuavano un centro di interesse sociale, economico o politico, di portata locale, nazionale o internazionale e sviluppavano liberamente intorno ad esso la discussione, la ricerca sul campo, l'approfondimento con l'ausilio della biblioteca, le proposte per la soluzione dei problemi collegati all'oggetto di studio. Tuttavia, non sempre il lavoro della sezione culturale era condotto con sufficiente congruenza e consequenzialità fra i suoi diversi momenti, un difetto questo che Hytten trovava particolarmente evidente a proposito degli studi di natura storica.

Si nota infatti, in alcuni casi, la stessa prudenza nell'avvicinarsi agli avvenimenti storici più recenti di cui bisogna lamentarsi nell'insegnamento scolastico, ciò che evidentemente ostacola il passaggio dal discorso storico al trattamento dei problemi attuali del Paese o della regione; prudenza che non sarebbe necessaria quando si tratta di allievi adulti. Il rischio è che il discorso storico, con la particolare importanza che ha per la comprensione di tanti problemi attuali del Paese, si svuoti in un trattamento puramente descrittivo del “passato”, privo di una chiara prospettiva in cui gli eventi di ieri servano a meglio comprendere la realtà di oggi. Le vicende del Mezzogiorno, per esempio, andrebbero illustrate non soltanto con riferimento al periodo borbonico e agli avvenimenti drammatici del '48 e del '60, ma anche e soprattutto alla evoluzione (o piuttosto involuzione) della politica meridionalista del governo unitario nel periodo post-risorgimentale. [...] Per quanto riguarda, infine, la tematica generale del Mezzogiorno, ci limitiamo ad alcune osservazioni marginali. Le discussioni su questo tema sono per lo più basate su un certo patrimonio di idee e interpretazioni della questione meridionale, che qui non è il caso di mettere in discussione. Va menzionata soltanto una tendenza che, benché interessi solo poco Centri, è piuttosto preoccupante in questo contesto. Si tratta della interpretazione del Mezzogiorno come una terra sostanzialmente fertile e generosa, in cui l'agricoltore che sappia fare può sempre vivere bene, terra che dunque lui dovrebbe amare per i “tanti guadagni” che gli può dare. Questa vecchia idea pre-unitaria della ricchezza naturale del Mezzogiorno, «terra ubertosa sotto cielo lascivo», si pensava che fosse stata eliminata una volta per sempre dagli studiosi meridionalisti, da Giustino Fortunato in poi. Quando invece rispunta nei discorsi fatti ai contadini che frequentano alcuni Centri, il rischio che si intravede non è tanto che essi si lasceranno convincere a restare sulla terra anziché emigrare, ma piuttosto che i contadini, che conoscono la “generosità” della loro terra meglio di chiunque altro, perderanno il rispetto per chi ancora fa loro discorsi di questo genere¹⁷⁹.

c) Il problema dell'emigrazione. Molti Ccp affrontavano il tema dell'emigrazione, uno dei grandi mali dell'Italia meridionale. Le osservazioni di Hytten, in questo caso, riguardano soprattutto il

¹⁷⁸ E. Hytten, *Due anni di lavoro dei Centri di cultura popolare*, cit., pp. 43-45.

¹⁷⁹ *Ibi*, pp. 49-51.

modo in cui i programmi di studio analizzavano il problema e cioè, invariabilmente, soltanto sotto l'aspetto dell'assistenza agli emigranti.

Naturalmente, qualsiasi persona veramente decisa ad andarsene, andrebbe assistita nei modi più opportuni. Ma forse sarebbe possibile in alcuni casi, dissuadere una persona dal cercare lavoro fuori e aiutarla a misurare la sua posizione restando a casa o comunque nel Mezzogiorno. Per fare sì che alcuni dei più dotati rimanessero, le sezioni con questo indirizzo pratico potrebbero occuparsi non soltanto dei problemi del lavoro e della vita nel Nord o all'estero, ma anche delle possibilità di spostarsi nell'interno del Mezzogiorno stesso per avere un lavoro più redditizio. È vero che, ancora oggi, il mercato di lavoro nel Sud non offre molte occasioni di impiego. Ma una attività di orientamento sulle possibilità esistenti, eventualmente in collaborazione con gli Uffici di collocamento, potrebbe contribuire a modificare l'idea che l'emigrazione sia sempre l'unica soluzione possibile. L'importante, in fondo, è che ogni decisione di emigrare sia presa a ragion veduta; che la gente non continui ad andarsene via in modo quasi impulsivo, disorientata e sprovvista di fronte alle difficoltà che incontrerà sul luogo di destinazione¹⁸⁰.

Queste particolari raccomandazioni non ebbero ascolto, se è vero che anche il progetto di lavoro sul problema dell'emigrazione, presentato dall'UNLA alla Cassa per il Mezzogiorno nel 1967, era incentrato (come si è visto) sull'intervento assistenziale.

d) L'educazione civica. La materia doveva avere un ruolo di particolare importanza nei programmi per la formazione di un cittadino socialmente consapevole e attivo, ma Hytten constatò che in diversi casi l'educazione civica (un po' sulla falsariga delle sezioni culturali storiche) non era trattata in chiave moderna e rispondente alle esigenze di una società in via di sviluppo, ma piuttosto «in termini tradizionalistici e conservatori», specialmente nelle sezioni femminili. La prima critica dello studioso riguardava l'abitudine, ancora diffusa, a tenere corsi maschili e femminili separati:

Senza minimamente sottovalutare le difficoltà psicologiche che spesso incontra il dirigente che vuole organizzare delle sezioni “miste”, nei paesi in cui uomini e donne raramente si radunano al di fuori della cerchia familiare, va osservato, in primo luogo, che molti Centri hanno comunque superato questo scoglio da tempo, anche in paesi fortemente tradizionalisti. Si tratta dunque di affrontare questa difficoltà, come una esigenza educativa. In secondo luogo, proprio il tema dell'educazione civica richiede una rottura con gli schemi culturali tradizionali, prima di tutto nel modo in cui si organizza il corso stesso. Pare addirittura una contraddizione in termini il voler discutere in sedi separate, maschile e femminile, il ruolo dei cittadini in una società moderna, in cui il principale traguardo è l'eliminazione degli ultimi residui della distinzione fra i diritti e doveri dei due sessi.

La seconda, metteva in luce l'aderenza di molti corsi al cliché tradizionale che vuole la casa

¹⁸⁰ *Ibi*, p. 52.

Francesco Obinu, I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

come il luogo di destinazione naturale della donna:

Quando gli stessi piani di lavoro, con le loro formulazioni schematiche del programma da svolgere, parlano soprattutto di temi come «il valore della donna come sposa, madre, centro della famiglia», «la donna, angelo della casa», la donna come depositaria dei «sani valori tradizionali», – allora è facile immaginarsi quale tono e quale contenuto debbano avere le sezioni stesse. Non occorre, a questo punto, mettere in discussione la ideologia su cui è basata questa impostazione: la donna, in un modo o l'altro, avrà sempre un ruolo principale come madre e centro della famiglia, ma non è compito dell'educazione civica salvaguardare un determinato ruolo che la società tradizionale assegna alla donna nell'ambito della famiglia, mentre implicitamente gliene nega uno al di fuori di essa [...]. La donna che resta sola al paese, col marito in Germania, o la ragazza adolescente che decide di farsi un mestiere, si trovano già in situazioni di rottura con gli schemi culturali tradizionali. Se a queste donne si vuole indirizzare un discorso di “educazione civica” che non consista in altro che in una esaltazione dei ruoli tradizionali della donna e dei valori su cui si basano, si compie un'opera non solo inutile (perché la donna-capofamiglia svolge ancora le sue funzioni consuete, la ragazza-studentessa spera sempre di trovare marito), ma che rischia anche di nuocere, creando confusione tra le donne che stanno compiendo i primi passi verso l'emancipazione civica. [...] Dicevamo sopra che il nostro argomento non deve necessariamente toccare il fondo ideologico della questione: ci troviamo di fronte ad un dato di fatto, cioè a un processo di trasformazioni sociali che mette anche la donna di fronte a nuovi avvenimenti e nuovi compiti nella società; quindi dobbiamo vedere come aiutare, non tanto la “donna”, quanto la “cittadina”, ad inserirsi in questa nuova realtà senza troppe difficoltà. [...] La donna meridionale, oggi, si trova di fronte al problema di restare sola come capofamiglia, di trasferirsi in una società a lei completamente sconosciuta, di trovarsi un mestiere, di esercitare il diritto al voto e quindi di capire cosa significa la politica e la vita pubblica, di preparare i figli per un mondo già diverso da quello in cui è cresciuta lei stessa. [...] Il problema di fondo è quello di salvaguardare e rafforzare certi valori umani nel contesto di una nuova realtà sociale – in cui la donna, lavorando, dovrà ancora allevare i figli e svolgere il suo ruolo nella famiglia; dove una donna non “deve” sposarsi per mancanza di un mestiere e quindi può scegliere coscientemente se sposarsi o meno; dove la fedeltà coniugale può esistere senza l'aiuto del codice penale, – in una situazione, in breve, dove questi valori troveranno una diversa espressione, ma non devono cambiare di sostanza¹⁸¹.

I problemi organizzativi, in particolare quelli direttamente connessi alla questione della gestione democratica dei Ccp, furono affrontati in occasione dei convegni tenutisi a Roma nel novembre 1968 e a Salerno nel giugno 1969. Ma il tema della pianificazione del lavoro divenne davvero centrale nel momento in cui si affermarono i Comitati regionali dei Ccp. Dalle riunioni tra il Comitato direttivo centrale e i Comitati regionali scaturì una complessiva rielaborazione dei criteri per la stesura dei documenti programmatici¹⁸².

¹⁸¹ *Ibi*, pp. 53-55.

¹⁸² Un convegno organizzativo dei Centri di cultura popolare. Roma, 3-4 novembre 1968, «Realtà e problemi dell'educazione degli adulti», a. XVIII, n. 31-32, gennaio-aprile 1969, pp. 15-19; *Convegno organizzativo interregionale dei Centri di cultura popolare. Salerno, 1-2 giugno 1969*, «Realtà e problemi dell'educazione degli adulti», a. XVIII, n. 34, luglio-agosto 1969, pp. 3-20. Le linee dello schema emergono dalla *Relazione sulle attività dei Centri di cultura popolare nell'anno 1969*, «Realtà e problemi dell'educazione degli adulti», a. XIX, n. 37, gennaio-

Francesco Obinu, I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

febbraio 1970, pp. 3-15. Il documento-guida *Indicazioni generali per lo “studio della situazione dei contadini e dell'agricoltura in alcune zone dell'Italia meridionale”*, può essere considerato il primo esempio di pianificazione condotto in base alla riorganizzazione del processo di documentazione (*ibi*, pp. 16-25).

Francesco Obinu, I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

III

I CENTRI DI CULTURA POPOLARE IN SARDEGNA

1. *Profilo storico dei Centri di cultura popolare sardi dalle origini al 1969*

1.1. Le origini. L'UNLA iniziò la sua attività in Sardegna nel 1950 con l'apertura del Ccp di Bono, poi, nei mesi di agosto e settembre 1951, organizzò a Nuoro «un corso residenziale di aggiornamento per 50 maestri collaboratori, o futuri collaboratori, dei Centri di cultura popolare». Intanto i Ccp erano diventati nove e negli anni seguenti il loro numero aumentò ancora. Tutti ebbero sede in locali presi in affitto, «ad eccezione del Centro di Santu Lussurgiu per il quale, con il premio Feltrinelli per un'«opera di eccezionale valore umanitario», assegnatole dall'Accademia dei Lincei», l'UNLA acquistò un apposito edificio¹⁸³.

Dopo quello nuorese, l'UNLA organizzò diversi altri seminari formativi. Essi si tennero, oltre che nell'isola, anche in altre regioni d'Italia e in Francia, Svizzera e Danimarca grazie ai rapporti di collaborazione con le associazioni culturali operanti in quei paesi. Al principio degli anni '60 un'occasione per l'aggiornamento dei maestri sardi fu data dalla predisposizione del «Piano di rinascita della Sardegna»¹⁸⁴. L'aggiornamento procedette attraverso seminari di studio sui problemi

¹⁸³ Aa. Vv., *I Centri di cultura popolare in Sardegna*, cit., p. 235. Nel 1963 funzionavano quindici Ccp, con 3.480 frequentanti e un'attività sociale e assistenziale che interessava circa 32.000 persone.

¹⁸⁴ Il *Piano straordinario per favorire la rinascita economica e sociale della Sardegna* vide la luce con la legge 11 giugno 1962, n. 588, che diede attuazione all'articolo 13 dello Statuto regionale («lo Stato, con il concorso della Regione, dispone un piano organico per favorire la rinascita economica e sociale dell'isola»). Nel 1959, una «commissione economica di studio», composta da esperti di nomina statale e regionale, aveva presentato al governo una relazione di base per la formulazione del piano. Un nuovo organismo paritetico, il «gruppo di lavoro», fissò le linee e i tempi della pianificazione, e stabilì che lo sviluppo industriale facesse da traino per l'intera economia sarda. Il piano e i suoi programmi esecutivi furono approvati dal Comitato interministeriale per il Mezzogiorno. La legge 588 stanziò 400 miliardi di lire da spendersi nell'arco di 13 anni, con l'obiettivo di conseguire la «massima occupazione stabile» e un incremento reddituale «equilibrato». L'assessorato alla Rinascita, assistito dagli esperti economici del Centro regionale di programmazione, formulò lo schema generale di sviluppo per «zone territoriali omogenee» sotto l'aspetto socioeconomico e finanziò le attività produttive sotto il controllo tecnico della Cassa per il Mezzogiorno. In ciascuna zona omogenea fu costituito un «comitato zonale» con i rappresentanti dei sindacati, degli amministratori e degli imprenditori locali. I comitati dovevano garantire la partecipazione democratica alle decisioni da prendersi per lo sviluppo dei territori, ma finirono per avere una funzione solo consultiva. Gli interessi della maggioranza della popolazione, legata alle attività agro-pastorali, furono così sostanzialmente disattesi. Persino i finanziamenti a credito agevolato, erogati dal Credito industriale sardo e destinati originariamente alle piccole e medie imprese, furono assorbiti in gran parte dall'industria petrolchimica. Quando nel 1973 la crisi petrolifera mise in ginocchio il mercato delle materie plastiche, i grandi stabilimenti sardi di Porto Torres, Ottana e Sarroch iniziarono a decadere e posero fine alla breve stagione della «Rinascita», appoggiatasi quasi esclusivamente su quel ramo industriale. Intorno al «fallimento» della Rinascita si aprì un ampio dibattito tra coloro che sostenevano i meriti della programmazione regionale per lo sviluppo dell'isola e coloro che, invece, esprimevano un giudizio negativo. Tra i primi, il democristiano Pietro Soddu, che fu

Francesco Obinu, *I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna*, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

peculiari di ogni territorio, «with the purpose of achieving the active and intelligent participation of the population in the cultural, social, and economic renaissance of the island»¹⁸⁵. In sostanza, fu ripreso il metodo che, anche in Sardegna, aveva dato inizio all'esperienza dei Ccp, vale a dire l'indagine conoscitiva delle diverse realtà territoriali:

As the first step, in order to understand the situation of the area and discover its needs, the Union carried out a survey in all the communes of Sardinia by means of a questionnaire sent out to mayors, to school principals or head teachers, to country doctors, to parish priests, to representatives of trade unions (then united) of each town. The interest of the local authorities and of the population was demonstrated at once by the fact that out of a total of the 344 communes of the area, 321 replied to the questionnaire in full. Thus, with a reasonably exact picture of the social, cultural, and economic situation of the different communes, the Union got in touch with a few teachers and opened the first four Centres of Adult Education in Sardinia. Sardinia has not had the interesting experience of the Communal Committees for the Struggle against Illiteracy [...]. Nevertheless, in Sardinia also the setting up of the Centres was based, and is based today, on the request of local committees which form themselves spontaneously to this end, and which have already offered their voluntary collaboration to the future life of the Centre. Since each Centre is opened [...] in each town develops with a structure and in an atmosphere which is the composite result of the meeting between the natural milieu and the spirit of the people who animate the Centre. As a result, not only are the Centres of Sardinia different from those of Calabria or Campania, but in Sardinia itself, where tradition has a particularly vivid and ever-present weight and significance, each Centre has its own character and its own rhythm, which differentiate it from the others, and which are demonstrated in the richness and variety of its activities¹⁸⁶.

I Ccp della Sardegna, pur non avendo avuto alle spalle l'esperienza dei Comitati comunali, si erano costituiti anch'essi per la volontà delle popolazioni e delle forze sociali locali, sviluppando

assessore alla Rinascita, il quale si diceva convinto che il "Piano" avesse cambiato in meglio la Sardegna, dotandola per la prima volta di un'industria moderna; assicurando occupazione e reddito a migliaia di lavoratori e, con ciò, riducendo gli effetti della crisi del comparto minerario; dando impulso alla meccanizzazione e al miglioramento produttivo in agricoltura; infine, accorciando la distanza tra la grandezza socioeconomica della Sardegna e quella media nazionale. Tra i secondi, Sebastiano Dessanay, che negli anni della Rinascita fu consigliere e assessore regionale socialista. Egli sostenne che il modello di sviluppo della Regione sarda avesse ingenuamente copiato quello dominante in tutte le società consumistiche, senza tenere conto del fatto che la popolazione dell'isola era ancora strettamente legata alle attività produttive tradizionali. Essa era stata esclusa dalle decisioni riguardanti il proprio futuro ed era stata immersa forzatamente in una dimensione del tutto sconosciuta e incontrollabile, che distruggeva una "identità" culturale, cioè una "civiltà". Il danno culturale si aggiungeva a quelli ambientale e sociale, causati da un apparato industriale fortemente inquinante e incapace di risolvere i problemi dell'occupazione e del reddito. S. Dessanay, *Il futuro dell'autonomia: dallo Stato monarchico allo Stato "policentrico"*, in M. Brigaglia-S. Sechi (a cura di), *Cronologia della Sardegna autonomistica (1948-1985)*, Edizioni Della Torre, Cagliari 1985, pp. 59-62; M. Cardia, *Dalla ricostruzione al Piano di Rinascita (1947-1962)*, Cuec, Cagliari 1991; F. Soddu, *Il Piano di Rinascita della Sardegna: gli strumenti istituzionali e il dibattito politico*, in L. Berlinguer-A. Mattone (a cura di), *Storia d'Italia. Le Regioni dall'Unità a oggi. La Sardegna*, Einaudi, Torino 1998, pp. 995-1035; S. Rujju, *La parabola della petrolchimica*, Carocci, Roma 2003.

¹⁸⁵ ACCPSL, b. 10/d, *The National Union for the Struggle against Illiteracy and its Adult Education Centres in Sardinia*. 1966, p. 3.

¹⁸⁶ *Ibi*, p. 1.

Francesco Obinu, I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

caratteri non riscontrabili nei Ccp peninsulari e tali da distinguerli anche fra di loro. Qualche anno prima, Lorenzetto aveva evidenziato l'importanza dell'elemento umano nella determinazione della "fisionomia" dei Ccp:

Il Centro di cultura popolare, sorge, funziona, si sviluppa sempre per opera delle persone del luogo: è creato e amministrato dai suoi stessi cittadini, in questo caso centristi, collaboratori, dirigente. Così ogni Centro ha quell'inconfondibile fisionomia, quel respiro che gli vengono proprio dalla misura della partecipazione spontanea e responsabile dei suoi cittadini, e che si realizzano nell'impostazione dei programmi, nel lavoro volontario, nella sensibilità civile, nella fraternità di opere, di idee, di intenti. E poiché ogni paese ha determinati problemi, situazioni e tradizioni differenti, ciascuno con la sua propria storia e la storia delle persone che vi abitano [...] nonché struttura sociale, economica, determinazione dei rapporti, ogni Centro che nasce in quel dato paese si attua con una struttura organizzativa e si realizza in un'atmosfera che risultano dal fattore composito di un incontro tra l'ambiente naturale e la spiritualità delle persone che animano il Centro¹⁸⁷.

Una buona parte dei Ccp aperti nel corso degli anni '50 e '60 chiuse dopo breve tempo, a causa degli stessi problemi che affliggevano i Ccp delle altre regioni (II, 7.2):

The most usual causes for closing the Centres are the difficulties of the milieu which often a Centre has to face (after a first period of enthusiasm) since the director and staff are not always conscious of the grave responsibility they have assumed. It is not always easy to find on the spot a sufficient and constant number of teachers. It is often difficult to replace a director when, being a teacher, he is transferred [...]. It is not always possible to support a Centre when the Union is going through a period of financial crisis, especially when it is a question of Centres in little towns, such as Porto Torres, Oristano, Muravera. Finally, the necessity of keeping a Centre outside of political competition and of the struggle between various factions sometimes forces its closure when the equilibrium is irremediably compromised without possibility of solution¹⁸⁸.

La tabella T9¹⁸⁹ prende in esame i Ccp sardi fondati tra il 1950 e il 1965. Si nota subito che cinque di essi esaurirono la loro esperienza entro un anno o anche meno, mentre altri quattro chiusero entro il secondo anno di attività; di questi nove Ccp dalla vita molto breve, sei operarono entro il decennio 1950-59. Nel primo periodo di fondazioni (1950-52) si ebbero undici aperture e tre chiusure (pari al 27% dei Centri funzionanti), mentre nel secondo periodo (1957-65) le fondazioni furono ventisei e le chiusure dieci (38%). La durata in vita dei Ccp sardi dunque non migliorò,

¹⁸⁷ A. Lorenzetto, *I Centri di cultura popolare*, in Aa. Vv., *I Centri di cultura popolare in Sardegna*, cit., pp. 8-9.

¹⁸⁸ *The National Union for the Struggle against Illiteracy and its Adult Education Centres in Sardinia. 1966*, cit., p. 2. Una cartina allegata al fascicolo mostra le località in cui si trovavano dislocati i venti Centri di cultura popolare esistenti in Sardegna nel 1966.

¹⁸⁹ La tabella è stata elaborata sulle notizie fornite da Aa. Vv., *I Centri di cultura popolare in Sardegna*, cit., pp. 10-18.

Francesco Obinu, *I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna*, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

anche se dal 1960 al 1966 poterono giovare del sostegno finanziario della Cassa per il Mezzogiorno. Considerando soltanto i sedici Ccp istituiti tra il 1960 e il 1965, quattro (25%) chiusero entro il quinquennio e di questi soltanto uno superò i due anni d'attività.

1.2. La dimensione organizzativa. Secondo Lorenzetto, ogni Ccp svolgeva una funzione culturalmente e socialmente importante per il suo territorio, indipendentemente dalla sua dimensione organizzativa:

Il Centro di cultura popolare non è né nel numero delle sezioni, né nella quantità delle attività, e, per un largo margine (sebbene sotto altra visuale questo sia importantissimo, quasi essenziale), neppure nella qualità delle attività. L'educazione oggi, come l'arte e la scienza, ha bisogno di una nuova dimensione, di uno spazio, di una coscienza, deve trovare relazioni e significati, lavorare dal di dentro e costruire con pazienza ciò che prima era dato naturalmente. Il Centro di cultura popolare è innanzi tutto nel terreno concreto e cioè morale su cui si realizza, è l'espressione di un movimento di idee che comprende e giustifica la stessa istanza educativa¹⁹⁰.

Le parole di Lorenzetto si comprendono considerando quanto l'UNLA tenesse al valore ideale dell'esperienza dei Ccp, perché il «terreno concreto e cioè morale» della loro attività li configurava come nuovo e «rivoluzionario» metodo di educazione degli adulti; tuttavia, e nondimeno, si dovrebbe considerare il terreno altrettanto «concreto» dei risultati culturali e sociali che i Ccp erano chiamati a raggiungere. Si è visto che l'inchiesta di Hytten sollevò alcuni dubbi sull'efficacia del lavoro educativo e formativo dei Ccp, in particolare rispetto a certi obiettivi di natura civica e sociale. Ma è ragionevole pensare che i Ccp capaci di sviluppare un programma di attività ampio e articolato potessero sperare, almeno, di conseguire gli obiettivi prestabiliti; più dei Ccp che, invece, si limitavano alle attività della prima istruzione e alla programmazione culturale di carattere generale. È fuori di dubbio che il recupero degli adulti analfabeti avesse la sua importanza sociale e morale, quindi è meritoria l'attività dispiegata in tal senso, ad esempio, dai Ccp di Bono e di Santu Lussurgiu, che nel quinquennio 1956-1960 seppero ridurre la percentuale dell'analfabetismo in quei paesi, rispettivamente dal 33,01% al 12,19% e dal 26,41% al 8,96%¹⁹¹. Ma il debellamento dell'analfabetismo strumentale non rappresentava che il punto di partenza verso il traguardo dell'«alfabeto maggiore». Analogamente, se non si può negare un valore proprio all'attività delle sezioni culturali maschili del Ccp di Tonara, che tra il 1951 e il 1957 si dedicarono con impegno agli studi sulla tradizione poetica estemporanea, non si può nemmeno negare che la «campagna per l'amore dell'albero», messa in campo dal Ccp di Orune per sensibilizzare la popolazione sul tema

¹⁹⁰ A. Lorenzetto, *I Centri di cultura popolare*, in Aa. Vv., *I Centri di cultura popolare in Sardegna*, cit., p. 7.

¹⁹¹ Aa. Vv., *I Centri di cultura popolare in Sardegna*, cit., pp. 12 e 15.

urgente del rimboschimento, avesse un'attinenza più diretta ai problemi vivi della comunità e, di conseguenza, una capacità maggiore di determinare lo sviluppo della coscienza civica¹⁹².

Talvolta, poi, le differenze fra le realizzazioni dei diversi Ccp erano molto marcate. Consideriamo, ad esempio, i Centri di cultura popolare sardi che al termine dell'anno culturale 1961-62 avevano un'anzianità di lavoro almeno triennale; e, tra questi, due fra i più vecchi – cioè Bono, fondato nel 1950 e Ittiri, che aveva cominciato la sua attività nel 1952 – e due fra i più recenti, cioè Bauladu e Bonarcado, aperti entrambi nel 1958. La sezione culturale femminile del Ccp di Bono sviluppò un'inchiesta sul tema «La donna di ieri e di oggi», mentre la sezione culturale maschile portò avanti un centro di interesse civico articolato nei temi «L'uomo», «Il lavoro», «Il cittadino». La sezione culturale di agraria, oltre a studiare gli aspetti economici e sociali di una azienda agricola, affrontò il tema complesso e di stringente attualità della Sardegna in rapporto al Mercato comune europeo. Il Ccp di Bono fu anche uno dei pochi ad organizzare una sezione culturale “mista”, che riuniva i centristi e le centriste nello svolgimento di attività comuni; tra queste, la realizzazione di un volume di 279 pagine sulla storia del paese, corredato con fotografie. Il dirigente Salvatore Campus e i suoi collaboratori riuscirono ad organizzare anche diversi corsi ad indirizzo determinato che dovevano rispondere alle esigenze immediate di persone che avevano deciso di emigrare, per le quali si tennero lezioni di lingua francese e tedesca, e di lavoratori che avevano bisogno di nozioni di disegno professionale (per muratori e falegnami) e di aritmetica e geometria (per muratori). Nel Ccp di Bono si organizzò anche un gruppo autonomo molto attivo, che attuò lo studio e la successiva messa in opera di soluzioni per migliorare l'abitabilità delle case del paese, riuscendo a bonificare, tra il 1957 e il 1959, 49 abitazioni. Nel 1960 il gruppo realizzò una dettagliata statistica sui mestieri e le professioni dei compaesani, sulla ripartizione e l'uso dei terreni agricoli, e sul patrimonio zootecnico; e uno studio, rivolto alla divulgazione del Piano di rinascita della Sardegna, che si appoggiava ad un'inchiesta fra gli agricoltori e gli allevatori, con cui si voleva appurare se e in quale misura gli operatori economici del territorio conoscessero e utilizzassero gli strumenti finanziari di incentivo e di agevolazione disposti dalla Regione¹⁹³.

Dall'altra parte, le sezioni culturali del Ccp di Ittiri non superarono il livello organizzativo impostato per materie scolastiche tradizionali. Nella sezione maschile si studiavano religione, scienze, agraria e cultura generale; nella sezione femminile, letteratura italiana, educazione civica e cultura generale. Al di là dei consueti laboratori maschili (falegnami e muratori) e femminili

¹⁹² Unione Nazionale per la Lotta contro l'Analfabetismo, *Relazione di lavoro 1958*, cit., pp. 43 e 54.

¹⁹³ S. Campus, *Centro di cultura popolare di Bono*, in Aa. Vv., *I Centri di cultura popolare in Sardegna*, cit., pp. 51-88. □

(ricamatrici e tessitrici), il Ccp ittirese non organizzò corsi ad indirizzo determinato, né attività civiche diverse da quella assistenziale. Mancando di sezioni culturali speciali e di un gruppo autonomo, i centristi di Ittiri non poterono condurre inchieste sociali, né produrre studi di approfondimento sui problemi del paese. Senza giri di parole, il dirigente Antonio Rasso scriveva che i risultati ottenuti dal Ccp di Ittiri, pur non trascurabili, dovevano comunque considerarsi «irrilevanti» rispetto al periodo d'attività ormai decennale. Questo sostanziale insuccesso era dovuto principalmente, spiegava Rasso, al disinteresse dei diplomati e dei laureati del paese verso i problemi sociali e culturali, e quindi alla carenza di collaboratori validi e in grado di capire la funzione e la missione di un Centro di cultura popolare¹⁹⁴.

Differenze di portata simile si possono trovare tra i Ccp di Bauladu e di Bonarcado. Il primo, grazie alla sezione culturale maschile, nel 1959 mise in campo lo studio-inchiesta «Il nostro Comune», che approfondì gli aspetti riguardanti le scelte e le tendenze della popolazione rispetto al lavoro, esaminando i fenomeni dell'abbandono della pastorizia, della diminuzione dei compartecipanti agricoli e dell'aumento di braccianti e manovali. I centristi illustrarono pure la situazione demografica-igienica-urbanistica del paese e del suo territorio, con l'ausilio delle mappe catastali. Intanto, era stato avviato un progetto per il miglioramento del decoro urbano e ambientale, con la messa a dimora di piante lungo il viale d'ingresso al paese e presso l'ambulatorio comunale, e l'alberamento di una vicina collina. I centristi di Bauladu cooperarono anche alla realizzazione dell'orto della locale scuola elementare. Le attività culturali furono potenziate attraverso la costituzione di un circolo di lettura, imperniato sulla ricca biblioteca del Ccp (700 volumi), e di un circolo del cinema, che si avvaleva del televisore e dei proiettori in dotazione al Centro. Un altro fiore all'occhiello del Ccp bauladese fu rappresentato dai due campi per la sperimentazione delle varietà di grano e di sorgo¹⁹⁵.

Di contro, il Ccp di Bonarcado riuscì ad attivare un corso ad indirizzo determinato di lingua francese per gli emigranti e, nel 1961, a costituire un gruppo autonomo per esaminare (non si sa con quali esiti) il rapporto sulla conclusione dell'iter progettuale del Piano di rinascita della Sardegna. Il Ccp di Bonarcado, al pari di quello di Ittiri, svolse un'attività basata soprattutto sui corsi ministeriali di scuola popolare e di educazione degli adulti, e sui laboratori artigianali. Cristina Corrias, una delle poche donne ad assumere l'incarico di dirigente, avrebbe voluto fare di più, specialmente nei

¹⁹⁴ A. Rasso, *Centro di cultura popolare di Ittiri*, in Aa. Vv., *I Centri di cultura popolare in Sardegna*, cit., pp. 131-137.

¹⁹⁵ I. Ortu, *Centro di cultura popolare di Bauladu*, in Aa. Vv., *I Centri di cultura popolare in Sardegna*, cit., pp. 21-41.

campi dell'istruzione professionale e della formazione cooperativistica, ma, a suo dire, Bonarcado non offriva un numero sufficiente di persone capaci e disposte a fare da collaboratori¹⁹⁶.

Tra i Ccp che furono in grado di sviluppare attività di livello superiore va menzionato quello di Siniscola, uno dei più vecchi dell'isola dato che fu fondato nel 1951. Esso ebbe un'azienda agricola didattico-dimostrativa e un gruppo autonomo molto attivo, che, tra l'altro, s'impegnò per promuovere tra la popolazione la conoscenza del Piano di rinascita¹⁹⁷. Ancora più notevole fu il lavoro attuato dal Ccp di Bosa, di cui si illustrerà, a titolo di esempio, l'attività dispiegata negli anni dal 1964 al 1966.

1.3. Il Ccp di Bosa. Fu aperto nell'ottobre 1957 per interessamento del giovane insegnante e bibliotecario comunale Gonario Marras, il quale però dopo pochi mesi si dimise. Mario Saurini, inviato a Bosa dall'UNLA, chiese all'insegnante Giovanni Battista Columbu¹⁹⁸ di assumere l'incarico vacante. Columbu accettò, anche perché l'incarico gli avrebbe permesso di mettere a frutto alcuni studi sull'ambiente sociale bosano, che egli conduceva da qualche tempo. Fino al 1959 Columbu dovette affrontare le stesse difficoltà che avevano spinto Marras a desistere, in particolare l'inadeguatezza e l'insufficienza dei locali e degli arredi, e la scarsa e discontinua partecipazione popolare; ma con il prezioso aiuto di alcuni collaboratori riuscì a concludere con successo il suo primo anno culturale, ponendo le premesse per i progressi degli anni seguenti. Gradualmente furono avviati corsi ad indirizzo determinato (sulla Costituzione italiana, l'idea di democrazia, l'emigrazione) e, accanto alle sezioni culturali normali maschile e femminile, furono organizzate le rispettive sezioni speciali, che studiarono in particolare il Piano di rinascita della Sardegna. La sezione maschile lo fece prendendo in considerazione sia i presupposti storici che gli aspetti tecnici della programmazione economica, mentre la sezione femminile lo fece principalmente nella prospettiva dell'avanzamento sociale della donna, data la «grave angustia spirituale» in cui essa era stata a lungo tenuta nella comunità bosana. Oltre poi ai corsi popolari e Cracis (i Corsi di richiamo e aggiornamento culturale d'istruzione secondaria, organizzati dai provveditorati agli studi, poi sostituiti nel 1972 con i «corsi delle 150 ore» per i lavoratori), furono costituiti diversi gruppi

¹⁹⁶ C. Corrias, *Centro di cultura popolare di Bonarcado*, in Aa. Vv., *I Centri di cultura popolare in Sardegna*, cit., pp. 43-49.

¹⁹⁷ B. Corrias, *Centro di cultura popolare di Siniscola*, in Aa. Vv., *I Centri di cultura popolare in Sardegna*, cit., pp. 203-216.

¹⁹⁸ Nato ad Olzai (Nuoro) nel 1920, Columbu era iscritto al Partito sardo d'azione. Fu consigliere comunale e vice-sindaco del suo paese, poi consigliere comunale di Bosa e negli anni '80 deputato. «Negli anni Sessanta, schierato all'interno del suo partito su posizioni indipendentiste, fu tra i promotori dei primi congressi sulla lingua sarda e sull'identità». F. Floris (a cura di), *La Grande Enciclopedia della Sardegna*, Editoriale La Nuova Sardegna, 2007, vol. 3, p. 73.

Francesco Obinu, *I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna*, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

culturali impegnati in attività artistiche e di biblioteca, un corso professionale regionale per meccanici e fu intensificata l'attività di assistenza in favore della popolazione¹⁹⁹.

«Siamo soddisfatti di quanto è stato fatto?», si chiedeva Columbu a distanza di anni dall'inizio dell'impresa. Piuttosto che dare una risposta «parziale», egli da un lato riferiva dei giudizi «sempre più o meno positivi e lusinghieri» provenienti da ambienti impegnati nell'educazione degli adulti; e dall'altro (con il consueto, colorito linguaggio) polemizzava con i diversi detrattori del Centro di cultura popolare:

Da certa parte infatti ci accusano di qualunquismo perché, dicono, ci teniamo lontani con ostentato proposito dalla diatriba politica; non condanniamo espressamente fatti e persone di questa o di quella parte dominante: non istighiamo insomma il popolo alla protesta rumorosa e lo addormentiamo invece con inutili e speciose argomentazioni. Da parte opposta invece ci accusano di voler “comunizzare” all'insegna di un falso umanitarismo e con metodi subdoli e poco chiari quanti hanno la dabbenaggine di aver fiducia in noi e di lasciarsi infiocchiare. Per questi, da quando a Bosa si educa il popolo ad avere fiducia in se stesso e a prendere coscienza dei diritti e dei doveri imposti dalla legge fondamentale del nostro Stato democratico, non esiste più religione, non esiste più rispetto, non esiste più ordine. Per i primi, educare alla democrazia significa addormentare il popolo; per gli altri significa sovvertire l'ordine, istigare alla ribellione, alla rivoluzione: in altre parole, educare al comunismo²⁰⁰.

A quei «cristiani», poi, convinti che il Ccp non avrebbe mai raggiunto i suoi nobili quanto illusori scopi, Columbu consigliava di ricordare il monito evangelico *iudicetis eos ex operibus*, al fine di evitare «il rimorso di aver ostacolato un'opera che noi riteniamo altamente umana e cristiana»²⁰¹. Un'opera che poteva essere portata a compimento soltanto in tempi lunghi, con pazienza e con la faticosa collaborazione di tutti, sconfiggendo il fatalismo e l'abitudine ad aspettare che la soluzione di ogni problema arrivi dallo Stato, dalla Regione o dal Comune. La rinascita della Sardegna, concludeva Columbu riecheggiando Lorenzetto, non dipendeva semplicemente dai 400 miliardi stanziati per l'attuazione del “Piano”, ma dall'impiego corretto delle risorse finanziarie; ovvero, dalla volontà di utilizzare l'intervento finanziario per «assicurare benessere economico, equilibrio sociale, progresso spirituale per tutti, e non per consolidare privilegi e monopoli per pochi»²⁰².

Accingendosi a varare il programma per l'anno culturale 1964-65, Columbu spiegò in che modo

¹⁹⁹ Per maggiori dettagli, G. B. Columbu, *Centro di cultura popolare di Bosa*, in Aa. Vv., *I Centri di cultura popolare in Sardegna*, cit., pp. 89-124. □

²⁰⁰ *Ibi*, p. 121.

²⁰¹ *Ibi*, p. 122. □

²⁰² *Ibi*, p. 124. □

il Ccp bosano intendesse muoversi rispetto all'ambiente comunitario:

In una comunità come quella di Bosa, in fase di “rottura” dei vecchi schemi della cultura tradizionale, è urgente acquisire una conoscenza razionale e ponderata di tutti gli elementi che concorrono, positivamente o negativamente, a stabilire un nuovo equilibrio. Certo non è pensabile che in un Centro di Cultura, che affonda le sue radici in tutti gli strati della società, si possa con un colpo di spugna eliminare il passato e il presente e impiantare su questa “tabula rasa” il futuro. Un Centro è lo specchio dell’ambiente [...] nel quale delle forze si muovono in diversa direzione e con diverso impulso. È naturalmente suo compito riuscire a far prevalere, nella risultante, le forze che si muovono in senso giusto per il progresso e lo sviluppo della comunità, indirizzando la sua azione a sostegno di queste²⁰³.

Per acquisire la basilare «conoscenza razionale e ponderata», il Ccp bosano aveva condotto diversi studi sulla città e il suo territorio: un'indagine sulla situazione dell'istruzione primaria dal 1940 al 1962, con particolare attenzione al fenomeno dell'evasione scolastica; un'inchiesta sulla situazione occupativa dei giovani tra i 14 e i 30 anni; un'inchiesta sul mercato economico locale e un'altra mirata sul turismo. La qualità e la consistenza numerica dell'organico giocavano un ruolo fondamentale nella realizzazione dei progetti. Nel 1964 il Ccp di Bosa poteva contare su 28 collaboratori fissi e 7 occasionali. Offrivano inoltre la loro opera volontaria un assistente sociale, un assistente sanitario e 15 consulenti, tra i quali spiccava il nome dello studioso inglese Ross Waller²⁰⁴. Il comitato civico che aveva sostenuto l'apertura del Ccp includeva il sindaco, il vice-sindaco, un consigliere comunale, il parroco, il presidente locale della Coldiretti, i presidi delle due scuole medie, il direttore didattico, il rappresentante del patronato scolastico e il parroco della frazione di Bosa Marina²⁰⁵. Il programma culturale del 1964-65, oltre ad una mostra di dipinti e ad un convegno con i maggiori artisti sardi per un corso residenziale sulle arti figurative, prevedeva tre inchieste sui problemi dell'emigrazione, dell'allevamento ovino e dei giovani²⁰⁶. L'attività scolastica

²⁰³ ARaMa, UNLA regionale, 1966, *UNLA. Centro di cultura popolare Bosa. Programma delle attività culturali. Anno 1964-65*, p. 1.

²⁰⁴ Docente di Educazione degli adulti, Waller ebbe una frequentazione dell'isola abbastanza intensa, tanto da sviluppare una proficua frequentazione culturale con Antonio Pigliaru, uno dei più importanti intellettuali sardi, allora direttore della rivista «Ichnusa». L. Caimi, *Motivi pedagogici e impegno educativo in Antonio Pigliaru*, Vita e Pensiero, Milano 2000.

²⁰⁵ ARaMa, UNLA regionale, 1966, *UNLA. Centro di cultura popolare Bosa. Programma delle attività culturali. Anno 1964-65*.

²⁰⁶ *The National Union for the Struggle against Illiteracy and its Adult Education Centres in Sardinia*, cit., p. 10. L'inchiesta sull'emigrazione fu portata a termine con difficoltà, per la mancanza di figure professionali nei campi sociologico e dell'educazione degli adulti. I mezzi d'indagine furono il questionario a domande chiuse, distribuito agli emigrati, e l'intervista, destinata ai famigliari degli emigrati. L'indagine si proponeva di interessare tutti i bosani emigrati all'estero (non nelle altre regioni italiane) a cominciare dal 1954, ma questo obiettivo si mostrò troppo ambizioso rispetto al tempo e ai mezzi disponibili, per cui fu deciso di utilizzare i dati come punto di partenza per successivi approfondimenti. Il questionario fu compilato da 174 persone tra i diciotto e i quarant'anni. In maggior parte

Francesco Obinu, *I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna*, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

si articolò in quattro corsi di Scuola popolare (dei tipi A e B), quattro Cracis e due di Educazione degli adulti autorizzati dal Ministero; un corso di dattilografia della durata di otto mesi, autorizzato dalla Regione Sardegna; tre sezioni speciali (di cui due maschili) e una mista, per un totale di 6.629 ore di lezione e 275 frequentanti²⁰⁷.

Il corso professionale finanziato dalla Regione si avvale della consulenza della società Olivetti e, oltre alle esercitazioni pratiche, prevedeva lezioni di aritmetica e contabilità, italiano ed educazione civica. I corsi per l'educazione degli adulti e le sezioni culturali risentivano dell'impostazione generale data all'attività educativa dai responsabili del Ccp. I corsi erano focalizzati sul tema della cooperazione fra gli allevatori di bovini per la produzione della carne e fra gli artigiani del legno. Le sezioni si proponevano di sviluppare ricerche ed inchieste di carattere sociale ed economico, in particolare le tre sezioni "speciali": la maschile "A" condusse uno studio sui problemi dell'agricoltura bosana, con l'obiettivo di individuare le strategie più adatte allo sviluppo economico delle diverse categorie agricole; la maschile "B" puntava allo stesso traguardo nel settore dell'artigianato e dell'industria locale; la sezione femminile, invece, si concentrò sul ruolo della donna nella vita sociale, culturale ed economica della città, con particolare riguardo all'«attività di pensione a conduzione familiare» (gli odierni *bed and breakfast* e *albergo diffuso*). Infine, la sezione mista preparò una «inchiesta sulla vita e sul modo di pensare e di operare dei giovani a Bosa». Le attività del Centro erano completate dalle ricerche del Club Unesco, che spaziavano dal teatro popolare al cineforum ed erano animate da alcuni gruppi di lavoro. Il gruppo «studi sociali» aveva programmato l'indagine sul fenomeno dell'emigrazione fra i bosani e la redazione di «Lettera Notizie», un bollettino mensile dedicato agli emigrati²⁰⁸.

erano braccianti generici, operai dell'edilizia o dell'artigianato e, in minor parte, braccianti agricoli. I più (129) avevano deciso di emigrare perché disoccupati o male retribuiti, mentre altri 25 lo avevano fatto «per evadere e conoscere il mondo». Gli analfabeti erano 18 e i semianalfabeti 34, in 15 avevano la licenza media e in 107 la licenza elementare; la gran parte degli alfabeti, 75, aveva frequentato il Ccp bosano. In maggioranza, gli emigrati avevano risposto di non essere bene informati su alcune questioni importanti, come il clima, la moneta, i diritti e i doveri sul posto di lavoro, la retribuzione, la previdenza sociale e, soprattutto, la lingua dei paesi di destinazione. In maggioranza, avevano cambiato lavoro almeno una volta e fino a quattro volte, mentre il numero di coloro che dichiarava di avere migliorato la condizione economica all'estero (94), era di poco superiore al numero di coloro che affermavano il contrario (80). Infine, alla domanda con risposte libere su cosa si dovesse fare per migliorare le condizioni di vita a Bosa, in 127 avevano risposto che fosse importante fare studiare i giovani, in 91 che si dovesse curare l'istruzione professionale, in 59 che si dovesse collaborare con il Ccp e in 45 che fosse necessaria una migliore organizzazione del mercato del lavoro. ARaMa, UNLA regionale, 1966, *Centro di cultura popolare Bosa. Programma delle attività culturali. Anno 1964-65*.

²⁰⁷ Rispetto al 1960, mentre era quasi scomparso il fenomeno dell'evasione nella scuola dell'obbligo, il numero degli analfabeti fra gli ultraquarantenni era ancora alto, ma il Ccp aveva recuperato 750 dei 2.900 analfabeti e semianalfabeti censiti cinque anni prima. I dati si desumono dal citato *Programma delle attività culturali. Anno 1964-65*.

²⁰⁸ *Ibi*.

Francesco Obinu, I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

Il programma dell'anno culturale 1965-66 prefigurava una forma più specializzata delle attività, in corrispondenza con gli interessi peculiari delle categorie sociali ed economiche del territorio, che spingevano il Ccp a studiare soluzioni educative rivolte a favorire «una razionale organizzazione degli individui per lo sviluppo della comunità». Perciò era importante dare ulteriore impulso alla «ricerca operativa di gruppo», ideata e condotta autonomamente dai centristi:

Il Centro da strumento e mezzo di sapere, diventa campo operativo: nucleo essenziale e dinamico di sviluppo comunitario. Non solo palestra di esercitazione, ma soprattutto motore della vita socioculturale della comunità. In questo senso il programma che presentiamo non ha più i limiti tradizionali dell'anno culturale, ma si proietta negli anni futuri come azione intensiva ed estensiva nel senso dello sviluppo e della crescita della comunità. Le finalità dei singoli gruppi non si esauriscono nel tempo e nello spazio del Centro, ma permangono e si completano nell'azione autonoma dei gruppi stessi in seno alla comunità a secondo della loro vocazione sociale. Il Centro è la sede dove individui e gruppi si incontrano per organizzarsi e studiare la soluzione dei problemi [...]. Non solo intendiamo che il Centro sia “aperto” per gli individui e per i gruppi che in esso operano come sede naturale, ma intendiamo che si stabiliscano rapporti sempre più stretti di collaborazione con gli altri Circoli o Associazioni che operano nella comunità²⁰⁹.

È evidente, in questo brano, l'influenza della concezione “progressiva” dell'educazione degli adulti, che l'UNLA andava delineando anche indipendentemente dagli organismi internazionali dell'UNESCO (II, 5). Per quanto riguarda le decisioni operative, Columbu (che forse precorreva Hytten) riteneva che dovessero essere prese in modo collegiale, affinché i responsabili delle sezioni culturali si sentissero stimolati ad approfondire le conoscenze settoriali: «La genericità ed il pressapochismo – pensava Columbu – è il difetto più grave della nostra classe dirigente». Il nuovo piano di lavoro quinquennale, che prevedeva una spesa superiore ai quattro milioni di lire, contava sulla conferma del finanziamento della Cassa per il Mezzogiorno fino al 1969-70. La conferma non ci fu e la necessità di risparmiare fu probabilmente alla base della diminuzione dei collaboratori fissi, ridotti a 19, e dei consulenti, ridotti a 8. L'attività del Ccp fu ripartita in dieci “settori”, a loro volta (tranne i tre che rientravano nelle competenze del Ministero e della Regione) suddivisi in corsi e sezioni.

Il settore per le ricerche e la programmazione era tenuto come il principale, in quanto «servizio tecnico più qualificato per lo studio dell'ambiente e per le indicazioni programmatiche che esso potrà fornire al Centro e agli organi responsabili della comunità». I suoi gruppi di indagine lavoravano all'approfondimento di tutti gli aspetti della vita di Bosa. Le ricerche sull'attività

²⁰⁹ ARaMa, UNLA regionale, 1966, *UNLA. Centro di cultura popolare di Bosa. Piano di lavoro e finanziario delle attività culturali per l'anno 1966*, p. 11.

turistica, che erano cominciate nell'estate 1965 con l'intervista a mezzo questionario di trecento visitatori stranieri, proseguirono con la raccolta del parere degli operatori locali. Gli altri due gruppi, interessati alle problematiche del mondo giovanile e di quello femminile, erano impegnati nella fase preliminare di impostazione dei questionari da sottoporre ai soggetti interessati.

Il settore per lo studio del comparto agro-pastorale doveva affrontare il problema dell'abbandono delle campagne da parte dei giovani bosani. Pur con la presenza in città del più antico Istituto professionale agrario dell'isola e di un Ufficio regionale per l'assistenza tecnica in agricoltura, il numero degli addetti si era drasticamente ridotto negli anni. La pastorizia, poi, era praticata soltanto da allevatori arrivati nel territorio di Bosa dalle zone interne. Per superare la crisi del comparto, si voleva sensibilizzare gli operatori verso la costituzione di cooperative di allevatori e di ortofrutticoltori. Le indagini di mercato dimostravano infatti che molta parte del fabbisogno locale era coperto da prodotti d'importazione, sicché la razionalizzazione e la coordinazione produttiva avrebbero permesso agli operatori locali di conquistare nuovi spazi. I ricercatori del settore per lo sviluppo agricolo non vedevano altre soluzioni valide e, anzi, accusavano la politica statale e regionale degli «incentivi sporadici» in agricoltura di avere “accelerato” il fallimento degli imprenditori che li avevano utilizzati.

Anche i muratori e i falegnami riuniti nei gruppi di lavoro del settore per lo sviluppo delle attività artigianali studiavano l'opportunità di costituirsi in cooperative. In questo caso si trattava di creare sodalizi in grado di fronteggiare il monopolio delle poche grandi ditte operanti nel territorio, che avevano via via soffocato l'iniziativa dei piccoli imprenditori. I muratori miravano ad una cooperativa di lavoro che li qualificasse meglio nel settore degli appalti pubblici, mentre i falegnami, oltre a progettare una cooperativa ed un laboratorio comune per 25 posti di lavoro stabili, pensavano anche di creare una federazione con i muratori per avere più peso nelle gare d'appalto.

Il turismo era considerato un potenziale “polo di sviluppo” dell'economia bosana. Fino a quel momento era stato mortificato dall'inadeguatezza e dalla disorganicità degli interventi pubblici e privati, ma anche dall'impreparazione culturale della comunità verso la dimensione industriale dei servizi turistici moderni e verso i costumi dei visitatori, così diversi rispetto a quelli tradizionali locali. Il Ccp intendeva impegnarsi per favorire una maggiore apertura mentale dei bosani, attraverso il lavoro dei suoi club culturali, “Amici dell'Unesco” e “Arte Centro”. Il primo ambiva a stabilire rapporti con i Club Unesco di paesi esteri, per incentivare gli scambi culturali fra Bosa e altri paesi, e a riorganizzare l'Associazione pro loco per trasformarla in una moderna Azienda di

soggiorno. Il secondo, che nel 1965 si era già fatto promotore della Rassegna internazionale d'arte di Bosa, anche per accrescere l'interesse turistico verso la cittadina, mirava per il 1966 all'allestimento di una galleria d'arte contemporanea, all'organizzazione di un corso residenziale sul tema "Arte e Società" e alla pubblicazione di un bollettino mensile sulle proprie iniziative. Anche attraverso l'apertura dell'arte e degli artisti locali alle manifestazioni artistiche delle altre culture, si ambiva a rompere l'immobilismo degli usi e dei costumi della comunità bosana.

Il settore dedicato alle attività femminili aveva un obiettivo considerato di primaria importanza per lo sviluppo della comunità bosana, cioè il coinvolgimento fattivo della donna nel sistema economico e produttivo. La lotta contro l'analfabetismo femminile, che era apparso ancora più grave di quello maschile nel momento in cui il Ccp aveva iniziato il suo lavoro, aveva portato centinaia di donne ad una condizione personale migliore, anche grazie ai corsi di economia domestica, di igiene e di aggiornamento culturale. Ma proprio la maggiore consapevolezza delle proprie capacità e dei propri diritti aveva accresciuto nelle donne il disagio verso un assetto sociale che ancora, in grande parte, le escludeva dal mondo del lavoro. I corsi di economia domestica della sezione di aggiornamento, dedicati specificamente a quelle casalinghe che durante il periodo estivo conducevano una pensione familiare turistica, e il lavoro della sezione culturale speciale sulla cooperazione, che sosteneva l'iniziativa di un gruppo di donne interessate ad aprire un laboratorio di maglieria, erano le prime risposte del Ccp bosano alla soluzione del difficile problema dell'emancipazione femminile.

Radicati pregiudizi e gravi complessi sociali impediscono di mettere in atto iniziative di un certo rilievo che possano accelerare il processo di sviluppo culturale della donna. È chiaro che ogni processo culturale postula libertà e autonomia anche nel senso economico e del lavoro, e sarebbe quanto mai intempestivo oggi nel nostro ambiente iniziare attività di qualificazione personale della donna prima di avere indicazioni ben precise sul mercato del lavoro. Quando si pensa che circa 400 donne su 600, intervistate durante l'inchiesta sull'occupazione e l'istruzione professionale condotta dal Centro per i giovani dai 14 ai 30 anni, hanno espresso il desiderio di fare le sartine, ci si rende conto del disorientamento esistente nel nostro mondo femminile per quanto riguarda i problemi del lavoro²¹⁰.

Gli studenti liceali e universitari di Bosa formarono un gruppo autonomo che animava il settore biblioteca-cineforum e puntava all'incremento della lettura fra i concittadini. Gli ostacoli da superare erano rappresentati dalla scarsa efficienza del servizio di prestito della biblioteca comunale, che peraltro deteneva un patrimonio librario (400 volumi) poco aggiornato; e dalla

²¹⁰ *Ibi*, [p. 13].

Francesco Obinu, I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

manca di coordinazione fra gli enti dotati di una biblioteca. Il Ccp cercò di ovviare a queste carenze grazie ad una convenzione stipulata con la biblioteca “Salvatore Satta” di Nuoro, che mise a disposizione ogni mese un centinaio di libri attraverso il canale del prestito interbibliotecario. Inoltre, fu proposto al sovrintendente delle biblioteche della Sardegna di disporre che le biblioteche degli enti pubblici depositassero presso la biblioteca comunale di Bosa gli elenchi dei libri in loro possesso, in modo che i cittadini interessati potessero chiederne il prestito. Il gruppo studentesco, inoltre, organizzò dibattiti intorno a libri, articoli e proiezioni con l'intervento di esperti e uomini di cultura. Quest'attività era rivolta in primo luogo ai centristi, ma si riprometteva di interessare anche gli insegnanti, le scolaresche e i lavoratori del luogo. Intanto si preparava l'uscita de «Il Castello», un ciclostilato mensile pensato per informare la comunità sulle attività del Centro di cultura popolare, che riprendeva un esperimento avviato quattro anni prima e subito interrotto per mancanza di fondi.

Infine, il settore dedicato all'assistenza aveva in programma l'intensificazione dell'attività, che si era già distinta fin lì per l'impegno mensile costante a favore di 400 persone:

Per accordi presi col Comune, con l'Ufficio Comunale del Lavoro e con altri Enti interessati intendiamo costituire: 1) un gruppo assistenziale permanente nel Centro, composto di 10 giovani particolarmente preparati ed ai quali annualmente sarà tenuto un corso Residenziale apposito, che a turno di due terrà aperto l'ufficio di Assistenza per due ore al giorno e per cinque giorni la Settimana; 2) incrementare la Sezione Comunale dell'AVIS composta per la maggior parte da centristi e organizzata dal dott. Quirico Falchi, collaboratore del Centro; 3) istituire un Servizio settimanale di Assistenza Sanitaria per i Centristi e di pronto soccorso per i gruppi sportivi operanti nel Centro; 4) preparare un settimanale di Assistenza Sanitaria per i Centristi e di pronto soccorso per i gruppi sportivi operanti nel Centro; 5) preparare un piano di assistenza per le famiglie degli emigrati, che [...] dovrà essere presentato alla Cassa per il Mezzogiorno o alla Regione Sarda per usufruire dei fondi stanziati per tale servizio²¹¹.

La storia del Ccp di Bosa terminò nel luglio 1978, quando Columbu e i suoi collaboratori decisero di continuare a lavorare nell'ambito culturale cittadino come “gruppo informale”²¹².

1.4. Il Centro sperimentale per l'Educazione degli adulti di Sassari. Fra i Centri di cultura popolare della Sardegna più attivi ci fu anche quello della città di Sassari. Fondato nel dicembre

²¹¹ *Ibi*, [p. 19]. □

²¹² Informando la Sede centrale, il delegato regionale Francesco Salis annotava: «Il Centro di Bosa, per espressa volontà del dirigente Battista Columbu, intende abbandonare la sua struttura istituzionale rinunciando ai locali e ai relativi arredi e attrezzature per configurarsi come gruppo informale che, pur aderendo ai progetti educativi dell'UNLA, agirà di concerto e in interazione con gli altri gruppi culturali presenti nella comunità (Pro Loco, radio libera locale, Italia Nostra ecc.) delle cui strutture si avvarrà per realizzare le proprie iniziative». ACCPSL, b. 1, *UNLA. Comitato regionale sardo, 5 luglio 1978, prot. n. 66/1. Oggetto: Ristrutturazione Centri*.

Francesco Obinu, *I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna*, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

1964 da un gruppo di docenti medi guidati da Francesco Tanda e con la collaborazione dell'antropologo cagliaritano Gavino Musio, esso svolse la sua attività principalmente nel settore dell'educazione post-elementare degli adulti. Negli anni 1965-67 Sassari entrò nel raggio del polo di sviluppo che faceva capo all'insediamento petrolchimico nella vicina Porto Torres, e conobbe così le trasformazioni sociali indotte dal passaggio dall'economia fondata sulle attività rurali (nell'agro) e amministrative (nel centro urbano), all'economia fondata sull'industria. La popolazione cittadina aumentò rapidamente, sia per il trasferimento nel centro urbano di famiglie dalle aree rurali limitrofe, sia per l'immigrazione da zone dell'isola anche molto distanti da Sassari. Soltanto una parte degli adulti che si presentavano al Ccp erano analfabeti, ma quasi tutti erano privi di un titolo di studio e di una qualifica professionale, a cui ambivano per fronteggiare la concorrenza sul mercato del lavoro dei più giovani (i quali erano generalmente più istruiti e qualificati). Ma speravano anche che l'istruzione li aiutasse a non restare ai margini della vita sociale, dato che le nuove dinamiche dell'informazione richiedevano strumenti di conoscenza e interpretazione adeguati²¹³.

Il primo impegno del Ccp sassarese era stato un corso "tipo-Cracis", cioè un corso organizzato autonomamente sul modello di quelli ministeriali. Svolto tra febbraio e agosto del 1965, era stato frequentato da una media giornaliera di quindici persone, inizialmente tutti operai della filiale FIAT. Gli organizzatori si posero quattro obiettivi immediati: saggiare l'incidenza della scarsa istruzione di base nella comunità cittadina, avere un gruppo di centristi stabile, individuare i potenziali collaboratori, rendere noto il lavoro del Centro in città (Sassari contava già allora circa centomila abitanti, dunque il locale Ccp doveva attuare uno sforzo propagandistico non necessario agli altri Ccp del Meridione, che operavano in piccole comunità) e quello svolto dall'UNLA in ambito regionale. Il corso fu integrato da dibattiti intorno alla televisione e al cinema, e sui contenuti dei volumi raccolti dalla biblioteca del Centro²¹⁴.

Sui singoli obiettivi, i responsabili del corso poterono sviluppare alcune riflessioni. Riguardo alla

²¹³ ARaMa, UNLA regionale, Centro sperimentale per l'educazione degli adulti, *Il Centro sperimentale per l'Educazione degli adulti*.

²¹⁴ La biblioteca del Ccp di Sassari disponeva di un patrimonio di 240 volumi, più il *Dizionario Enciclopedico* della Utet (12 volumi), e includeva le opere di autori antichi (Platone, Cicerone, Catullo e Tacito), della letteratura italiana (come Parini, Manzoni, Alfieri, Verga, Pirandello) ed estera (Chateaubriand, Stendhal, Hugo, Swift, Shakespeare, Twain, Gogol e molti altri). Accanto ad esse, diversi scritti di carattere storico, politico, economico, pedagogico e sociologico (per fare alcuni esempi, Colonna, *Vita di Vittorio Emanuele II*; Chabod, *L'Italia contemporanea*; Robins, *L'economia pianificata*; Giordano, *Il Mercato Comune e i suoi problemi*; Tagliacozzo, *Educazione Civica e Storia*; Autori Vari, *Educazione degli adulti*; Agazzi, *Panorama della Pedagogia d'oggi*; Goode-Hatt, *Metodologia della ricerca sociale*). Infine, non mancavano testi di argomento scientifico, come quelli di Meier sulla Terra e la sua atmosfera. ARaMa, UNLA Regionale, Centro sperimentale per l'Educazione degli adulti UNLA Sassari, *Elenco dei volumi della biblioteca del Ccp di Sassari*.

Francesco Obinu, I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

mancanza di istruzione di base, essa risultava incidere per diversi aspetti, come la possibilità di occupazione e di sviluppo delle carriere, la possibilità di frequentare corsi di addestramento professionale e la gestione dei rapporti educativi in famiglia. Perciò, il Centro pensò di preparare alcuni corsi di formazione particolare, ad esempio per i genitori e sui rapporti del cittadino con l'amministrazione comunale. La speranza di legare la comunità all'attività del Ccp andò in certa misura delusa, anche se «un certo gruppo, meno cospicuo di quanto ci si attendesse», seguiva costantemente le lezioni. Inoltre risultava difficile individuare dei validi collaboratori, cosicché si pensò di formare specifiche figure, ad esempio tramite un corso per bibliotecari. Al contrario, dava segnali positivi il lavoro per pubblicizzare l'attività del Centro, dato che i tre corsi Cracis richiesti per l'anno 1965-66 richiamarono oltre trecento iscrizioni. Erano stati utili allo scopo i contatti stabiliti con l'INAPLI, l'Istituto nazionale per l'addestramento e il perfezionamento dei lavoratori dell'industria, e con l'ISCAL, l'ente che gestiva le case per i lavoratori, come anche i comunicati affidati alla stampa locale. Poiché il provveditorato agli studi non concesse i tre corsi Cracis richiesti, il Centro rimediò organizzando quattro corsi tipo-Cracis: due presso la propria sede, uno con l'obiettivo di impartire l'istruzione del primo anno di scuola media e l'altro per preparare gli allievi al conseguimento della licenza media; un terzo corso fu organizzato presso la sede dell'ISCAL e un quarto presso la sede dell'INAPLI.

Intanto, all'interno del corso tipo-Cracis attivato nel febbraio 1965 era maturato un corso cineamatoriale, che si proponeva di fornire agli allievi precise conoscenze sulla realizzazione e produzione di un film e sulle tecniche di recitazione, in modo che gli stessi potessero poi fruirne tanto nel ruolo di spettatori capaci di seguire criticamente la pellicola, quanto come autori, nella prospettiva di costituire una cooperativa per la produzione di documentari sussidiari alle attività di studio sulla comunità. Il Ccp sassarese, infatti, aveva costituito anche un apposito “gruppo di ricerca sulla comunità”, che scelse di focalizzare il suo lavoro sul quartiere periferico di Prunizedda. L'obiettivo cooperativistico non poté essere raggiunto, anche perché il corso registrò una decisa diminuzione della frequenza nel periodo estivo. Le difficoltà organizzative, del resto, non erano legate soltanto alla risposta della comunità, ma anche al finanziamento, che i responsabili del Centro giudicavano insufficiente. Pur di fronte al fatto che gli operatori del Centro erano tutti volontari, alla spesa di base (ciclostile, mobili per ufficio) si dovevano aggiungere i costi delle attività formative più complesse e bisognose di supporti tecnologici (giradischi, registratore)²¹⁵.

²¹⁵ ARaMa, UNLA Regionale, Centro sperimentale per l'Educazione degli adulti UNLA Sassari, *Centro UNLA di Sassari. Piano di lavoro per il periodo invernale 1965-66*.

Nei primi mesi del 1966 il Ccp condusse un'indagine etnomusicologica nella cittadina di Castelsardo²¹⁶. L'indagine conseguì risultati solo parziali, perché il Ccp mancava delle figure professionali per gli opportuni approfondimenti sociologici. Lo studio della comunità di Sassari, invece, si arricchì di due nuovi progetti. Per la realizzazione del primo, il Ccp chiese l'assegnazione di un corso per l'educazione degli adulti avente come argomento i rapporti tra il cittadino e l'amministrazione comunale. Il corso doveva svolgersi nell'arco di 60 giorni e per un totale di 120 ore, di cui 40 dedicate al lavoro di ricerca sul campo. Il restante monte ore sarebbe stato speso in lezioni di carattere storico, tendenti in particolare a mettere in luce lo sviluppo della città e delle sue istituzioni nel periodo compreso tra il 1859 e il 1915, gli anni in cui si realizzò il riordino amministrativo dello Stato unitario; e in lezioni di carattere giuridico, focalizzate sulla funzione del Comune rispetto allo Stato democratico e sulla partecipazione dei cittadini alla vita dell'istituzione comunale. La motivazione di un simile corso risiedeva, per gli organizzatori, nella necessità di rispondere ai problemi che erano stati indotti dal nuovo, cospicuo aumento della popolazione del capoluogo, che intanto aveva superato i centomila abitanti. Si trattava di un incremento sostenuto in buona parte dall'immigrazione di lavoratori attirati principalmente dallo sviluppo delle attività edilizie, commerciali e della pubblica amministrazione, che comportò alcuni problemi di notevole portata sociale, come «il sorgere di zone periferiche abusive, prive di servizi». Inoltre, la «dislocazione periferica di detti abitanti, isolandoli dalla vita del Comune, li rende oltretutto scarsamente coscienti dei loro diritti e dei loro doveri»²¹⁷.

Il secondo progetto intendeva svolgere un'indagine per comprendere quale fosse il peso del cinema, fra le attività del tempo libero, rispetto al quadro nazionale. Perciò si chiese l'attivazione di un corso da svolgersi in cinquanta giorni, per un totale di cento ore di lavoro. Quasi la metà del monte ore doveva essere dedicata all'illustrazione della storia del cinema, circa un quarto ai dibattiti sulle proiezioni proposte e la restante parte allo svolgimento dell'indagine. In sostanza, questo secondo progetto si proponeva di completare il primo, con riguardo all'organizzazione del tempo libero: «L'esempio di modi di vita prevalentemente volti al consumo, in cui il cinema ha larga parte, ci induce a programmare nella nostra attività annuale un corso» per chiarire «la natura, gli obiettivi

²¹⁶ ARaMa, UNLA Regionale, Centro sperimentale per l'Educazione degli adulti UNLA Sassari, *Relazione dell'indagine etnomusicologica effettuata a Castelsardo il 5/1/66 e il 23/3/66; Il dramma della Passione nella processione dei Misteri*.

²¹⁷ ARaMa, UNLA Regionale, Centro sperimentale per l'Educazione degli adulti UNLA Sassari, *Programma relativo ad un corso di Educazione per adulti avente come argomento base: rapporti Comune-cittadino; Relazione allegata alla richiesta di un corso per educazione degli adulti da svolgersi a Sassari presso il Ccp UNLA. Argomento del corso: rapporti Comune-cittadino*.

e l'efficacia del cinema nell'ambito della comunicazione di massa», il rapporto tra il cinema e l'ambiente sociale quotidiano e valutare, infine, lo sviluppo del gusto estetico e dell'attitudine critica fra i cittadini²¹⁸.

La sperimentazione di soluzioni didattiche alternative intendeva dare risposte più adeguate alla mutata domanda di istruzione dei lavoratori e, in generale, dei ceti popolari. In particolare, appariva chiaro ai docenti del Centro sassarese che la riduzione dell'analfabetismo strumentale, seguito anche all'estensione (e al rispetto) dell'obbligo scolastico fino alla licenza media, richiedesse un più avanzato livello di istruzione popolare. Nel 1970 gli operatori focalizzarono la loro riflessione sui corsi Cracis. Questi rilasciavano un titolo che era “preferenziale” rispetto alla licenza elementare, ma che non equivaleva alla licenza media. Molti adulti non potevano seguire tutti e tre gli anni di corso e, quelli di loro che arrivavano al termine del triennio, dovevano sostenere prove d'esame non adatte alla loro età, perché fondate sullo stesso programma previsto per i ragazzini della terza media. Alcune ordinanze ministeriali, emanate proprio tra il 1969 e il 1970, permisero l'iscrizione direttamente al terzo anno degli adulti muniti di licenza elementare, mentre resero il diploma di fine corso “equipollente” al diploma di licenza media ai fini dell'ammissione ai concorsi pubblici. Secondo gli operatori del Ccp di Sassari, però, questi interventi non risolvevano tutti i problemi:

Ci sembra sufficiente far rilevare che permane la distinzione, non solo formale, tra il diploma di licenza media inferiore e il titolo rilasciato dai Cracis; e che i programmi previsti per questi ultimi non sono ancora adeguati alla funzione che gli stessi devono avere nel contesto della “educazione per gli adulti”, nella prospettiva della educazione permanente intesa come intervento continuo ed in sincronia con le esigenze socioculturali della comunità. Il Gruppo di sperimentazione didattica si propone di ottenere la valutazione e il riconoscimento delle trasformazioni apportate e da apportare ai programmi ed ai metodi d'insegnamento nei corsi di aggiornamento culturale mediante l'attività per la quale, l'anno corrente, ha ottenuto dalla Cassa per il Mezzogiorno un finanziamento che consentirà di operare con rigore scientifico e metodologico adeguato²¹⁹.

Le «trasformazioni apportate e da apportare» riguardavano «la contrazione dei tempi di apprendimento in soggetti adulti impegnati al conseguimento della licenza di scuola media inferiore» e il suo adattamento ai programmi per «consentire la realizzazione “produttiva” della

²¹⁸ ARaMa, UNLA Regionale, Centro sperimentale per l'Educazione degli adulti UNLA Sassari, *Programma relativo ad un corso di Educazione per adulti avente come argomento base: il Cinema come linguaggio e la sua funzione nella società attuale; Relazione allegata alla richiesta di un corso per Educazione di Adulti da svolgere a Sassari presso il Ccp UNLA. Argomento del corso: il Cinema come linguaggio e la sua funzione nella società attuale.*

²¹⁹ ARaMa, UNLA Regionale, Centro sperimentale per l'Educazione degli adulti UNLA Sassari, *Il Centro sperimentale per l'Educazione degli adulti*, [p.4].

contrazione medesima»²²⁰. La sperimentazione fu illustrata sulla rivista dell'UNLA²²¹.

1.5. L'influenza sull'ambiente sociale. Normalmente, i dirigenti concludevano le monografie richieste dall'Ufficio studi dell'UNLA con alcune considerazioni sulla influenza esercitata dai Ccp verso la vita dei paesi in cui operavano. Italo Ortu metteva in risalto il forte legame umano che il Ccp di Bauladu aveva saputo creare fra i maestri e i centristi, i quali, pur emigrati da anni, continuavano ad inviare cartoline e lettere, memori di quella che era stata «una più grande famiglia» nella «casa comune ove ogni giorno ci si riuniva, ci si incontrava in un clima di grande simpatia e cordialità». Informava poi che «molti giovani centristi» erano stati eletti nel Consiglio comunale, nelle commissioni comunali e nel patronato scolastico, mentre uno di loro era diventato dirigente sindacale ad Oristano. Poi (denotando, forse, ossequio ad argomentazioni tradizionalmente care al pensiero cattolico) aggiungeva:

Tutta la vita del paese ha sentito l'influenza dell'opera svolta dal Centro. Le bettole escluso qualche solitario vecchietto, non sono più frequentate; lo spettacolo triste e sconsolante degli ubriachi per le vie del paese è ormai definitivamente scomparso. Si trascorrono le ore libere nei locali del Centro, dedicandole alla lettura di libri, riviste, giornali, partecipando alle conversazioni e discussioni nelle varie sezioni del Centro, prendendo parte ad attività ricreative, ascoltando della musica. Tutto il tempo libero è occupato in attività tendenti al miglioramento della personalità umana ed i giovani sono tenuti lontani dalle vie del male²²².

In termini più misurati (e più laici), anche la dirigente di Bonarcado sottolineava l'importanza dell'attività educativa del Ccp nel porre «un serio ostacolo» alle piaghe «dell'alcoolismo e dei litigi, che seguono una linea decrescente abbastanza confortante». A suo dire, poi, l'influenza positiva del Ccp aveva anche indotto una maggiore frequenza nella scuola elementare del paese²²³. Al contrario, il suo collega di Bono tornava a conclusioni più nette e si diceva convinto che il Ccp bonese avesse «senz'altro contribuito in maniera preponderante oltre che a combattere l'analfabetismo strumentale,

²²⁰ *Ibi*, [p. 5]. □

²²¹ *Relazione conclusiva del Centro sperimentale di Sassari sull'attività di istruzione-formazione di soggetti adulti nell'anno 1969-70*, «Realtà e problemi dell'educazione degli adulti», a. XIX, n. 38-39, marzo-giugno 1970, pp. 74-107. «La contrazione dei tempi di apprendimento del programma era riconducibile: 1) alla concentrazione-selezione del materiale di istruzione al fine di realizzare una economia dei processi impegnati nell'apprendimento; 2) alla tecnica di somministrazione dei programmi, la quale doveva consentire, attraverso l'analisi del linguaggio impiegato, una economia nella comunicazione e rendere più rapida la modificazione del comportamento-linguaggio da parte dei soggetti partecipanti». Gli allievi furono 42, 19 maschi e 23 femmine, di età compresa fra i 18 e i 40 anni; si presentarono all'esame in 31, 23 dei quali furono promossi. Le lezioni furono condotte in *équipe* dagli insegnanti che componevano il gruppo sperimentale (Giancarlo Arru, Bruno Casiddu, Gigi Casiddu, Giuseppe Giordo, Manlio Porqueddu, Giuseppe Serpillo, Vanni Ventura). La sperimentazione fu finanziata con fondi erogati dalla Cassa per il Mezzogiorno nell'ambito del progetto «Ase 110».

²²² I. Ortu, *Centro di cultura popolare di Bauladu*, cit., p. 39.

²²³ C. Corrias, *Centro di cultura popolare di Bonarcado*, cit., p. 48.

Francesco Obinu, I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

alla educazione civica dei centristi e, tramite loro, dell'intera popolazione»²²⁴. Di tono essenziale era invece il giudizio della dirigente di Giba, forse anche in conseguenza del fatto che il Ccp di quel paese funzionava soltanto dal 1960: «I riflessi sono stati molti, primo fra tutti l'aver portato un poco di bene in tante famiglie in quanto esse hanno capito che qualcuno si stava preoccupando di loro»²²⁵. Antonio Rassu, dopo avere spiegato perché il Ccp di Ittiri avesse svolto un'attività nel suo complesso poco soddisfacente se rapportata alla lunga vita del Centro, teneva però a precisare che alcuni risultati erano stati raggiunti:

I centristi sanno ordinatamente discutere, hanno compreso ed appreso molte cose che prima non sapevano, hanno visto e constatato il beneficio che deriva da quotidiane riunioni che perseguono uno scopo comune a tutti e non sono influenzate da ideologie o da partigianerie, hanno imparato a considerarsi una famiglia e ad aiutarsi l'un l'altro e ad aiutare chi di aiuto ha necessità perché hanno appreso che l'individuo deve dare alla società e dalla società ricevere²²⁶.

Gli faceva eco il collega di Muravera, il quale affermava che alcuni centristi «hanno raggiunto una soddisfacente maturità civica ed assolvono i compiti loro affidati con precisione e senso di responsabilità». Poi dava risalto al valore civico del lavoro volontario, che abitua «a saper dare senza ricevere e stimola l'altruismo»²²⁷. A fronte di questi ultimi esempi di tono positivo, è opportuno richiamare le parole sconfortate di Licia Brau, che nel 1963 dirigeva il Ccp di Riola Sardo:

Ciò che è stato fatto finora, non posso davvero dire che sia stato fatto con grande entusiasmo da parte dei collaboratori; mentre i centristi hanno sempre creduto nel Centro, seguendolo e facendo di esso parte della loro vita. Si sarebbe certamente dovuta avere una maggiore responsabilizzazione da parte dei collaboratori, sia nel rispettare gli orari, sia nel cercare di preparare i centristi al significato e agli scopi di un Centro di cultura popolare. Poi, non basta dare, alla gente come la nostra, soltanto un libro, un film: essi hanno bisogno che qualcuno li aiuti a collegare la cultura alla loro vita quotidiana. Qualcuno, infatti, mi diceva che sapere chi era Socrate o un presidente dello Stato, gli interessava relativamente, dal momento che la sua vita era soltanto lavoro, e un lavoro fatto senza nessuna guida. E che era necessario istruirsi quindi soprattutto sul proprio lavoro e sui problemi che da esso possono sorgere²²⁸.

Per concludere, ecco le esemplari riflessioni di Francesco Salis, dirigente del Ccp di Santu

²²⁴ S. Campus, *Centro di cultura popolare di Bono*, cit., p. 87.

²²⁵ R. Murgia, *Centro di cultura popolare di Giba*, in *I Centri di cultura popolare in Sardegna*, cit., p. 129.

²²⁶ A. Rassu, *Centro di cultura popolare di Ittiri*, cit., p. 137.

²²⁷ V. Schirru, *Centro di cultura popolare di Muravera*, in *I Centri di cultura popolare in Sardegna*, cit., pp. 153-154.

²²⁸ L. Brau, *Centro di cultura popolare di Riola Sardo*, in *I Centri di cultura popolare in Sardegna*, cit., p. 161.

Francesco Obinu, *I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna*, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

Lussurgiu.

Dopo undici anni di lavoro, viene spontaneo chiedersi fino a che punto il Centro abbia contribuito nel determinare l'attuale situazione socioculturale del nostro paese. Questa domanda nasce dal profondo desiderio di giustificare l'efficacia della nostra presenza nell'ambiente quali persone impegnate in una lotta contro strutture, sistemi, mentalità statici e perciò incapaci di seguire il ritmo della storia. Avremmo certamente voluto vedere proiettati e attuati, nella misura del nostro impegno, nella comunità operante del nostro paese, i nostri ideali di una vita il più possibile umanizzata. Avremmo anche voluto constatare quale sia stato precisamente il merito che ogni centrista dovrebbe attribuire al Centro per la sua progressiva e più chiara presa di coscienza di se stesso e del momento in cui vive. Sappiamo però che questo è impossibile, perché lo spirito è aperto a tutte le influenze contrastanti dell'ambiente e sfugge ad ogni controllo. Siamo però convinti che tutte le energie che il Centro ha speso per il progresso del nostro paese non sono state sprecate, anche se non possiamo stabilire la giusta misura della loro efficacia. [...] Ci sembra di poter affermare questo; perché il Centro, nel trascorso decennio, è stato nell'ambiente l'unico e attivo fattore di educazione diretta di massa. La nostra istituzione, infatti, sin dal suo sorgere si è preoccupata di diventare prima di tutto uno strumento di vita comunitaria basata sui fondamentali principii della convivenza. Possiamo infatti dire che è non piccolo merito del Centro la conquista da parte di tutti i frequentanti di una maggiore comprensione reciproca, di un'apertura più generosa e più consapevole di ciascuno verso la sua società [...]. Il progressivo liberarsi ha permesso una maggiore varietà di contatti umani più sinceri e più fervidi, che undici anni fa erano limitati ai gruppetti degli amici di cantina e di gioco, e che oggi si estendono almeno alle diverse centinaia di persone che passano il loro tempo libero nel Centro. Dalla nostra specifica azione di lotta contro l'analfabetismo, strumentale, culturale e politico, è certamente scaturita la conquista di una maggiore abilità nel servirsi degli strumenti del sapere, un accresciuto interesse verso tutti i problemi locali, regionali e nazionali. [...] In prima analisi, possiamo rilevare nell'ambiente un più vivo interesse verso la cultura, considerata questa in senso specifico o nella sua accezione più larga: sintomo evidente di profondo desiderio di migliorare se stessi. Con questo non vogliamo dire che il Centro abbia esaurito il suo compito nell'ambiente. Molto ancora resta da fare per una più profonda coscienza civico-politica-economica dei nostri concittadini, per una più attiva partecipazione delle persone alla soluzione dei problemi del paese e della zona, cercando di inserirle nella vita attiva della comunità²²⁹.

2. *Santu Lussurgiu*

Tra i Ccp sardi, quello di Santu Lussurgiu (ancora oggi operante, con la denominazione di Centro di cultura per l'educazione permanente, in favore dell'attività culturale e sociale del paese), fu senza dubbio quello che sviluppò l'efficienza organizzativa migliore e l'attività culturale maggiore, tanto da essere uno dei più apprezzati nell'ambito nazionale dell'UNLA. Questo stato di cose lo portò ad avere un'influenza molto forte nella realtà regionale dell'UNLA e ad assumere un ruolo dominante all'interno del Comitato dei Ccp sardi. Una parte del merito della preminenza conquistata dal Ccp

²²⁹ F. Salis, *Centro di cultura popolare di Santu Lussurgiu*, in *I Centri di cultura popolare in Sardegna*, cit., pp. 200-201.

Francesco Obinu, *I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna*, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

lussurgese si deve riconoscere al suo dirigente, Francesco Salis.

2.1. Il maestro Salis. Insegnante elementare, nato a Santu Lussurgiu nel 1923, lasciò «traccia profonda nella vita sociale e culturale: non solo l'alfabetizzazione vera e propria, ma anche teatro e cineforum, ricerche sulla cultura e la lingua locali, nonché iniziative per la promozione di attività produttive, come la fondazione di cooperative di tessitrici, magliaie, guantaie»²³⁰. Nel 1967 la giuria del “Premio Mohammed Reza Pahlavi” gli tributò la menzione d'onore per avere egli contribuito a migliorare la condizione sociale ed economica del suo paese e a ridurre la percentuale degli analfabeti fra i lussurgesi dal 37% al 4,5%²³¹. Coloro che lo conobbero di persona lo hanno descritto come molto capace sotto l'aspetto professionale e dotato di una spiccata propensione a gestire i rapporti umani con grande sensibilità. Un suo collega, Italo Ortu, gli ha riconosciuto una «carica di entusiasmo e volontà costruttiva» che era stata decisiva nel convincere altri maestri ad aprire i Ccp, sul modello di Santu Lussurgiu, in diversi paesi dell'Oristanese e del Cagliariitano²³². In realtà anche alcuni Ccp situati nel Sassarese subirono il “fascino” del Centro diretto da Salis²³³. Salis aveva una personalità estrosa e creativa che si esprimeva in modi diversi, nelle efficaci caricature vignettistiche come nella capacità di intonare il canto tradizionale sardo *a cuncordu*, nella variante lussurgese di cui era studioso; o, ancora, nelle «capacità mimiche e teatrali straordinarie» con cui allietava i colleghi e amici dopo le fatiche del lavoro²³⁴. All'opposto, non si sentiva a suo agio di fronte ad una cinepresa, come ha raccontato il regista Sandro Lai, che nel 1977 lo intervistò sul tema dell'educazione degli adulti, per la trasmissione della RAI «A scuola aperta»²³⁵. Prima di diventare dirigente del Ccp lussurgese, Salis aveva lavorato volontariamente al riordino della biblioteca popolare ospitata nella scuola elementare del paese e, al rientro dal corso di Locarno, aveva accettato la presidenza dell'Azione cattolica lussurgese. Stando alla testimonianza di un altro collega, Salis ebbe la volontà e la capacità di innovare la pratica dell'insegnamento già nella sua

²³⁰ F. Floris (a cura di), *La Grande Enciclopedia della Sardegna*, Editoriale La Nuova Sardegna, 2007, vol. 8, pp. 172-173.

²³¹ ACCPSL, b. “Attività del Centro di cultura”/I, *UNESCO. Prix Mohammed Reza Pahlavi*, p. 2.

²³² I. Ortu, *Ricordando su mastro*, in M. Ardu-F. Tiragallo (a cura di), *Dalla comunità al museo*, UNLA. Centro di cultura per l'educazione permanente-Amministrazione comunale di Santu Lussurgiu, 2009, p. 60. Ecco le parole del dirigente di Muravera, che guidò «una gita di istruzione al Centro di cultura popolare di Santu Lussurgiu affinché i centristi di fronte alle meravigliose realizzazioni raggiunte da quel Centro si sentissero maggiormente invogliati a fare e a migliorare le loro condizioni culturali e sociali». V. Schirru, *Centro di cultura popolare di Muravera*, cit., p. 145.

²³³ I centristi di Bono scelsero il Ccp di Santu Lussurgiu come meta di una gita formativa: «L'amico Salis ci accoglie in maniera tanto spontanea e cordiale e ci parla del suo lavoro. La visita entusiasma i nostri centristi che si convincono che con la buona volontà si può far molto». S. Campus, *Centro di cultura popolare di Bono*, cit., p. 60.

²³⁴ G. B. Columbu, *Per Francesco Salis*, in M. Ardu-F. Tiragallo (a cura di), *Dalla comunità al museo*, cit., p. 29. Per maggiori informazioni sul cultore del canto lussurgese, I. Macchiarella, *Memoria e pratica: il maestro Salis e su cantu a cuncordu lussurgese*, in M. Ardu-F. Tiragallo (a cura di), *Dalla comunità al museo*, cit., pp. 95-106.

²³⁵ S. Lai, *Il maestro Salis a TV7*, in M. Ardu-F. Tiragallo (a cura di), *Dalla comunità al museo*, cit., p. 62.

Francesco Obinu, I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

attività di maestro elementare. Le letture di Freinet, Freire, don Milani gli fecero da guida verso il concepimento di un lavoro educativo che cominciasse dalla comprensione dell'esperienza di vita degli alunni. Nella didattica tradizionale il maestro trasmetteva le nozioni allo scolaro, recettore passivo; Salis scelse invece la strada della comunicazione, che creava un rapporto discorsivo attivo tra ciascun alunno e il maestro, e tra gli alunni. L'apprendimento diventava così un fatto cooperativo e Salis predispose strumenti, come il giornalino di classe, che avevano l'obiettivo di rafforzare lo spirito di collaborazione fra tutti i bambini. Così, egli «scardinava tutto ciò che la classe magistrale proponeva e adottava»²³⁶.

Resta da osservare che Salis non fu solo in questa pratica innovativa, ma ebbe a compagni tutti quei giovani insegnanti che credevano nella “scuola attiva” e che ebbero un esponente celebre nel maestro Albino Bernardini²³⁷. Oltretutto, le tecniche Freinet erano state introdotte in Italia da Giuseppe Tamagnini proprio nel 1951 e, diffuse dal Movimento di cooperazione educativa, rappresentavano in quel momento un punto di riferimento per il mondo scolastico “progressista” e desideroso di cambiare radicalmente la scuola italiana, ancora orfana della agognata quanto necessaria riforma. Anche i maestri lussurgesi seguirono con interesse il lavoro del Movimento di Tamagnini ed utilizzarono le tecniche Freinet nei loro corsi²³⁸.

2.2. L'attività del Ccp. Il Centro di Santu Lussurgiu sviluppò un'attività culturale e sociale di un'ampiezza mai raggiuntasi negli altri Ccp sardi²³⁹.

²³⁶ E. Chessa, *Prolusione non convenzionale per il maestro Francesco Salis*, in M. Ardu-F. Tiragallo (a cura di), *Dalla comunità al museo*, cit., p. 25.

²³⁷ Sardo di Siniscola, negli anni '50 (prima di essere trasferito alla scuola elementare di Pietralata) Bernardini insegnò nel Nuorese. *Le bacchette di Lula* (Ilisso, Nuoro 2003, 1 ed. Firenze 1969) è il racconto di quell'esperienza.

²³⁸ Appendice, D8. L'archivio del Ccp conserva un giornalino intitolato «Il Freinetico», che fu elaborato durante un «corso di iniziazione alle tecniche Freinet» di tipografia e limografia, svoltosi presso il Centro lussurgesse dal 17 al 23 settembre 1965, presente lo stesso Tamagnini. Il giornalino contiene tra l'altro una breve poesia (*Mio paese*), il testo di una «commedia in due atti» (*L'ospitalità*) e alcune vignette. ACCPSL, b. 30. Tamagnini aveva conosciuto Freinet nel 1950, quando il maestro francese era venuto in Italia su invito di Ernesto Codignola. Nel 1951, su iniziativa di Tamagnini, fu fondato a Fano il Movimento di cooperazione educativa (originariamente si chiamava Cooperativa per la tipografia a scuola), che riunì diversi insegnanti (tra i primi Bruno Ciari, Mario Lodi, Aldo Pettini e poi Nora Giacobini, Raffaele Laporta, Aldo Visalberghi e altri). I maestri del Movimento trovarono che le tecniche Freinet, favorendo la spontanea espressione del discente, incoraggiavano la convinzione che l'insegnante dovesse lasciare spazio all'intraprendenza dell'alunno, considerato centro e soggetto del processo educativo. Negli anni '60 e '70 il Movimento sviluppò iniziative pionieristiche riguardo all'integrazione degli alunni handicappati nelle scuole, alla scuola del tempo pieno e ai laboratori di lettura e scrittura. Inoltre, riprendendo l'idea della «continuità delle esistenze» (mentre nella scuola comparivano gli organi collegiali d'istituto e i consigli interclasse), il Movimento inaugurò la collaborazione fra insegnanti di ordine e grado diversi, nella convinzione che esistesse «un'ampia intersezione fra questioni formative ugualmente interessanti per chi insegnava ai bambini ma anche per chi insegnava ad adolescenti o a giovani lì lì per divenire adulti (o che già lo erano), quindi la comune capacità di interloquire in un produttivo discorso formativo, al di là della didattica quotidiana». A. Santoni Rugiu, *Maestre e maestri*, cit., pp. 156-157.

²³⁹ Il divario restò tale anche dopo che le attività dei Ccp furono espletate sotto la coordinazione dal Comitato regionale, come si evince dai piani di lavoro degli anni 1970-1975, contenuti in ACCPSL, b. 11.

Francesco Obinu, I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

Il Centro di cultura popolare di Santu Lussurgiu – scriveva Salis nel 1963 – è nato con il desiderio di mutare le condizioni di arretratezza economica e sociale che sono il patrimonio, vecchio di secoli, della più gran parte dei paesi sardi. Prescindiamo da ogni questione teorica sulla natura e sulle cause di tali condizioni [...] e accettiamo il principio che alla base di ogni progresso e di ogni benessere devono stare degli uomini culturalmente e socialmente capaci di realizzare e di mantenere quelle condizioni che la vita moderna impone, senza le quali non si può sperare nella rinascita del nostro paese e della nostra isola²⁴⁰.

Il Ccp, stando al racconto dello stesso Salis, sorse in seguito ad alcuni accadimenti tra loro slegati e non finalizzati ad un obiettivo preciso. Il primo di questi fatti fu l'impegno di un giovane professore di filosofia, Diego Are, che con le sue conferenze ebbe il merito di “svegliare” l'interesse culturale fra gli insegnanti e gli studenti del paese. Un altro fu la partecipazione di Salis al corso di Locarno, dove ebbe modo di conoscere Anna Lorenzetto e il lavoro dell'UNLA. Un terzo fatto fu l'impegno dello stesso Salis come insegnante di catechismo per i giovani dell'Azione cattolica, che permise al maestro di constatare come molti ragazzi del paese non sapessero leggere né scrivere, e di preparare per loro lezioni scolastiche che si tennero nella sala della biblioteca. Fu importante, infine, l'apertura dei locali della biblioteca scolastica agli iscritti di un corso per frutticoltori, perché in tal modo quelle persone vennero a conoscenza delle lezioni per gli analfabeti e l'uditorio del maestro Salis prese ad aumentare. Inoltre, il diretto contatto con quei lavoratori mise Salis di fronte alla piaga dell'analfabetismo in età adulta, sicché il maestro riprese i contatti con l'UNLA e partecipò al corso per dirigenti che si tenne a Roma nella primavera del 1951. Rientrato in paese, pur senza un piano di lavoro ben definito, Salis trovò i primi collaboratori e gettò le basi per la nascita del Ccp, che attirò artigiani, braccianti, casalinghe e manovali, ma anche contadini e pastori²⁴¹.

Nel luglio 1951, appena giunta l'autorizzazione della Sede centrale dell'UNLA per l'inizio dell'attività, il Ccp inaugurò la sezione culturale maschile (si può immaginare che prendesse forma sulla base, già esistente, dei ragazzi e dei lavoratori che avevano seguito le prime lezioni di Salis nella biblioteca scolastica). In novembre, informando la Sede centrale sui primi quattro mesi di lavoro, Salis definì «ottima e costante» la frequenza dei centristi, anche se molti di loro erano costretti a pernottare in campagna per stare dietro ai lavori della semina. Ma dalle venti alle ventidue di tutte le sere, gli oltre cento adulti che componevano la sezione culturale erano presenti alle lezioni. Anzi, «ogni sera qualche nuovo frequentante si fa timidamente avanti ed

²⁴⁰ F. Salis, *Centro di cultura popolare di Santu Lussurgiu*, cit., p. 169.

²⁴¹ *Ibi*, pp. 176-183.

immediatamente si adatta al clima di familiarità creato da una attività ormai quadrimestrale»²⁴². Agli allievi della sezione culturale maschile si impartivano gli insegnamenti di lingua e letteratura italiana, geografia, aritmetica, geometria, botanica, stenografia di cui si era incaricato il dirigente; di storia, affidata allo studente Antonio Caratzu; di fisica, tenuta dall'insegnante Giovanni Maria Salaris; di medicina, igiene e infortunistica, di cui si occupava il medico Giuseppe Mereu; di economia sociale, affidata all'insegnante Giovanni Corona; e di apicoltura, a cura dell'insegnante Antonino Sechi. Nel giro di un mese il Ccp lussurgese ebbe uno sviluppo tale da richiedere l'apertura di una segreteria che, insieme alla biblioteca, fu affidata a una maestra disoccupata. Alla sezione culturale maschile si affiancarono le sezioni di agraria e di meccanica, una sezione femminile, una sezione musicale mista e i primi corsi di scuola popolare (maschili dei tipi A e B, e femminili dei tipi B e C; negli anni si aggiunsero gli altri corsi, compresi i Cracis). Funzionava anche «il Servizio Quesiti che fornisce le risposte più esaurienti alle domande [...] esprimenti immediate esigenze e particolari difficoltà personali. Son riservate quattro ore al mese per le risposte. Finora sono stati presentati 321 quesiti»²⁴³.

L'avvio dei corsi femminili provocò molto rumore in paese, per la propensione a vedere la donna nella dimensione esclusivamente domestica, che, per altro verso, si legava con la volontà dei gruppi conservatori di opporsi al cambiamento sociale e all'avanzamento del costume democratico:

Questi gruppi, strettamente legati al parroco, influirono certamente nel determinare l'atteggiamento negativo di quest'ultimo; atteggiamento che in un primo tempo fu di distacco e di freddezza e, in seguito, di aperta ostilità. L'accusa principale che veniva rivolta contro la nostra giovane organizzazione era che il Centro, permettendo la frequenza delle ragazze, favoriva la promiscuità offrendo l'occasione per atti immorali. E ciò, nonostante si fosse cercato di tenere nettamente distinti gli orari delle attività maschili da quelli femminili. Del resto, l'accusa di immoralità era soltanto un paravento demagogico per occultare le vere ragioni di fondo dell'avversione; uno strumento di potere, il clientelismo, rischiava di sfaldarsi²⁴⁴.

L'ostilità di una parte della comunità non impedì lo sviluppo del Ccp. Salis e i suoi collaboratori poterono portare avanti il loro progetto di «formazione integrale della persona umana», che, partendo dai corsi per analfabeti e semi-analfabeti, completati da diverse altre attività, portava i centristi fino alle sezioni culturali attraverso un percorso condiviso «in seno alla comunità

²⁴² ACCPSL, b. 10/a, Lettera del 9 novembre 1951.

²⁴³ ACCPSL, b. 10/a, Lettera del 15 dicembre 1951. *Situazione organizzativa*.

²⁴⁴ F. Salis, *Centro di cultura popolare di Santu Lussurgiu*, cit., p. 180.

operante»²⁴⁵. Per limitarsi alle attività che possono essere assunte come le più importanti e significative (l'elenco completo sarebbe troppo lungo), si dirà che tra il 1952 e il 1955 furono inaugurate le sezioni culturali di Cinema (con attività di cineforum) e Storia della Sardegna, mentre l'esigenza di offrire percorsi di ingresso idonei ai diversi profili anagrafici e sociali fu soddisfatta dai corsi per «piccoli», «ragazzi» e «ragazze», dalla sezione pre-culturale femminile e dalle sezioni «iniziale» e «intermedia» maschili e femminili. L'attrezzatura per i laboratori di falegnameria e meccanica arrivò soltanto nel 1953, ma intanto il Ccp lussurgese aveva dato vita ai corsi e laboratori di taglio e cucito, di rilegatura e ad un «corso professionale femminile di tessuto sardo». Nel 1955 i centristi condussero una «inchiesta sull'alimentazione a Santu Lussurgiu». In quello stesso anno il Ccp lasciò i locali della scuola elementare per trasferirsi in un caseggiato che aveva ospitato un ginnasio. Fu avviato un corso di disegno geometrico, mentre i rappresentanti dei sindacati furono invitati ad offrire assistenza ai centristi lavoratori e a tenere un «corso di metodica sindacale», che vide la luce l'anno seguente. Nel 1957 l'attività civica del Ccp si concentrò sul recupero delle abitazioni degradate. Nello stesso anno prese forma la sezione pre-culturale maschile, mentre dal 1958 le sezioni culturali si arricchirono di corsi pratico-teorici e di addestramento per tecnici radio-meccanici, frutticoltori, trattoristi, commercianti e muratori, di cucina e di cucito a macchina; da quest'ultimo corso scaturì la costituzione di una cooperativa di cucitrici (1963). Dopo la costituzione del gruppo autonomo (1958) furono organizzati percorsi formativi annuali basati sui centri di interesse. Uno dei più complessi si tenne nell'anno culturale 1962-63, sul tema del «familiarismo a Santu Lussurgiu»²⁴⁶. Nel 1959 l'edificio comprato dall'UNLA con i soldi del premio Feltrinelli divenne la nuova sede del Ccp lussurgese. Nel 1961, oltre alla sezione di Scienze economiche e domestiche, furono aperti una «sezione sperimentale permanente per gli analfabeti» e un «corso di formazione per i collaboratori del Centro». Nel 1963 i centristi diedero vita al locale «Club Unesco», che si proponeva di «promuovere la comprensione internazionale» e di diffondere la conoscenza intorno all'UNESCO e ai suoi scopi (secondo le indicazioni diramate dalla stessa agenzia), di sviluppare la conoscenza di altri paesi, di studiare le grandi organizzazioni internazionali, come il Mercato comune europeo e l'ONU²⁴⁷.

²⁴⁵ *Ibi*, p. 191. A tale proposito si può vedere la testimonianza di Francesco Porcu, insegnante nel Ccp di Santu Lussurgiu in quegli anni di consolidamento. Appendice, D8.

²⁴⁶ F. Salis, *Centro di cultura popolare di Santu Lussurgiu*, cit., pp. 186-190. Il programma del corso è riportato in appendice, D1. Nel 1961, invece, i centristi avevano condotto una indagine sull'«occupazione e l'orientamento professionale dei giovani dai 14 ai 30 anni». ACCPSL, b. 14.

²⁴⁷ ACCPSL, b. 17, *Statuto del Club Unesco, Carteggio tra il Club Unesco di Santu Lussurgiu e l'Ambasciata belga a Roma, Relazione sull'attività del Club Unesco. Febbraio 1964, Convegno dei responsabili dei Club Unesco dei Centri di cultura popolare UNLA della Sardegna svoltosi a Santu Lussurgiu dall'11 al 12 aprile 1964. Relazione finale*,

Francesco Obinu, *I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna*, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

Nel 1966, il Ccp di Santu Lussurgiu organizzò un convegno sulla crisi del mercato caseario, per i pastori e un corso sul Mercato comune europeo, per gli studenti. Ma già da una decina d'anni il Centro promuoveva incontri con la popolazione lussurgese per discutere sui problemi del paese e della Sardegna, per favorire iniziative come la partecipazione di rappresentanze giovanili alle riunioni del Consiglio comunale e la costituzione di cooperative fra lavoratori. Questa azione, che era insieme di informazione e di stimolo, portò le tessitrici (1956), le magliaie (1963) e le confezioniste (1967) a formare le rispettive cooperative²⁴⁸. Negli anni seguenti, in particolare nel 1969-70, il Ccp profuse un notevole impegno in favore dei lavoratori agro-zootecnici, artigiani ed edili, promuovendo incontri con esperti dei diversi settori produttivi e con gli enti provinciali e regionali preposti allo sviluppo economico, al fine di illustrare le opportunità e le soluzioni per la razionalizzazione e l'ammodernamento delle tecniche di lavoro e di conduzione aziendale. Se in origine l'impegno del Ccp era rivolto soprattutto a fungere da guida e orientamento per i lavoratori, infine esso fu strutturato in modo da lasciare spazio alle richieste dirette dei centristi, in merito ai problemi concreti che essi sperimentavano sul lavoro²⁴⁹.

Per capire l'UNESCO, Che cosa è l'UNESCO.

²⁴⁸ Per qualche anno funzionarono anche una cooperativa fra sarte, fondata nel 1965, e un'altra fra allevatori, fondata nel 1966. La cooperativa "Allevatori riuniti Santu Lussurgiu s.r.l." aveva l'obiettivo principale di predisporre piani trimestrali per la macellazione, in modo da razionalizzare il conferimento del bestiame nell'interesse di tutti gli allevatori del paese. Nel 1971, insieme alla "Cooperativa pastori" e alla "Latteria sociale cooperativa" di Santu Lussurgiu, e alle altre latterie sociali dell'Alto Oristanese, gli "Allevatori riuniti" aderirono ad un consorzio zonale degli operatori del settore, d'intesa con il Consorzio regionale delle latterie sociali cooperative "Sardegna" (che aveva sede a Macomer). Il consorzio zonale doveva permettere il coordinamento delle piccole realtà produttive della zona e la creazione di uno stabilimento comune per il conferimento del latte, allo scopo di tutelare i produttori rispetto alle «manovre speculative» degli industriali del settore lattiero-caseario. ACCPSL, b. 9, *Cooperativa allevatori riuniti Santu Lussurgiu s.r.l. Regolamento interno* [8 dicembre 1969]; *Premiata Latteria sociale cooperativa fra allevatori di bestiame pecorino Santu Lussurgiu. Delibera del XI XI MMCLXX*; *Consorzio regionale latterie sociali cooperative "Sardegna". Macomer, 20 settembre 1971* [Lettera alle cooperative dell'Alto Oristanese]; *Il Comitato promotore presso il Consorzio regionale latterie sociali cooperative "Sardegna". Santu Lussurgiu, 25 settembre 1971.*

²⁴⁹ Merita almeno un cenno l'attività ricreativo-culturale, che espresse un «comitato per l'organizzazione delle escursioni», le compagnie filodrammatiche maschili e femminili, i giornali murali maschili «Nuovi Orizzonti» e femminile «Vita Comunitaria», e la «Accademia musico-letteraria». Meritano pure di essere ricordati il gruppo giovanile, animato dagli studenti universitari e medi-superiori, ma anche da operai e allevatori del paese, e il gruppo di sperimentazione didattica. Il primo intendeva supportare l'attività educativa nella sezione culturale generale e nel cineforum, specialmente con la promozione di conferenze e dibattiti su temi di particolare rilievo sociale e culturale (come il banditismo o il divorzio), proponendosi come «vivaio di futuri collaboratori». Il secondo impegnava dieci maestri del locale circolo didattico a migliorare le tecniche per la «maturazione linguistica del bambino», tenendo in considerazione anche il diffuso bilinguismo sardo-italiano esistente nelle classi elementari presso cui insegnavano. Fonti: ACCPSL, b. 10/a, [*Centro di Cultura Popolare di Santu Lussurgiu*]. Lettera del 15 dicembre 1951. *Situazione organizzativa; Centro di Cultura Popolare di Santu Lussurgiu. Anno 1951. Relazione sulle attività svolte durante il mese di dicembre; Centro di Cultura Popolare di Santu Lussurgiu. N. 51/3. 17 gennaio 1952. Oggetto: costituzione di nuove Sezioni in seno al Centro; Centro di Cultura Popolare di Santu Lussurgiu. Relazione generale sulle attività svolte nei mesi di novembre e dicembre 1952 e gennaio e febbraio 1953; Centro di Cultura Popolare di Santu Lussurgiu. Sezioni e Corsi che hanno svolto attività durante il mese [di] febbraio. 5 marzo 1955; Centro di Cultura Popolare di Santu Lussurgiu. Relazione sulle attività svolte durante il mese di novembre. 1955; Centro di Cultura Popolare [di] Santu Lussurgiu. 1 febbraio 1957. Relazione sulle attività svolte durante il mese di gennaio 1957.* ACCPSL, b. 10/b,

Francesco Obinu, I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

La Sede centrale restò favorevolmente impressionata da questo tipo di programmazione, che esprimeva «una educazione degli adulti funzionale e moderna», in particolare per la sua capacità di fare educazione civica «senza ricalcare vecchi schemi», ma attraverso un «processo che coinvolge ogni persona e ne tocca tutti gli aspetti». Da Roma, infine, si giudicava «molto concreto l'intervento che il Centro sta conducendo ormai da diversi anni per portare la classe lavoratrice ad assumere responsabilità decisionali»²⁵⁰.

2.3. Le relazioni con la Sede centrale. Premesso che i rapporti fra l'UNLA e i Ccp furono, in generale, all'insegna della fattiva collaborazione, solidarietà e cordialità, questo paragrafo mette in luce le difficoltà che potevano insorgere tra le parti (in questo caso, la Sede centrale e il Centro di Santu Lussurgiu) con riguardo agli adempimenti burocratici che i Ccp erano chiamati a soddisfare con precisione e puntualità. In una lettera ai dirigenti dell'UNLA, nel novembre 1951 Salis scriveva:

Abbiamo per tanto tempo e vivamente atteso la promessa visita del Collega Zanfini, ma la nostra attesa non è stata premiata. Ci eravamo promessi di rivelare direttamente a Zanfini tutti i nostri piani per l'avvenire, le nostre speranze, le nostre delusioni, i nostri pregi e difetti e specialmente le nostre necessità materiali e morali; di dimostrare al Rappresentante dell'Unione il nostro entusiasmo che non accenna ad affievolirsi... mah! Pazienza! Tutto questo ora dobbiamo farlo per iscritto... E Dio sa quanto costa! Però è una cosa assai brutta sentirsi destinati all'isolamento ed alla poca considerazione da parte degli Organi Centrali, mentre da parte nostra, anche se non si dà vita ad una incessante e nutrita corrispondenza epistolare, si lavora. L'Unione perdoni queste mie lamentele: è il complesso dell'«orfano» che sta prendendo il sopravvento²⁵¹.

Seguivano, dopo una breve relazione sui primi quattro mesi di attività della sezione culturale maschile e sulle altre sezioni appena costituite, sei punti che esprimevano altrettanti bisogni del Ccp: l'attivazione di un corso popolare maschile di tipo A e di un corso popolare femminile di tipo B, un laboratorio di meccanica, un refettorio, un apparecchio radio e materiale librario. Infine, si insisteva: «Abbiamo bisogno di una vostra visita». Doveva essere importante per Salis e i suoi

Centro di Cultura Popolare di Santu Lussurgiu. Relazione sulle attività svolte dal gruppo autonomo mediante l'impiego del linoleum nella riparazione di ambienti malsani. Ottobre 1957; Centro di Cultura Popolare di Santu Lussurgiu. Relazione del dirigente, dall'ottobre 1958 all'aprile 1967. ACCPSL, b. 10/c, Centro di Cultura Popolare di Santu Lussurgiu. Documentazione attività svolte dal 1.1.1968 al termine del periodo invernale; Centro di Cultura Popolare di Santu Lussurgiu. Relazione sull'attività svolta nel settore di promozione e assistenza allo sviluppo dal mese di gennaio al mese di giugno 1969; Centro di Cultura Popolare di Santu Lussurgiu. Gruppo giovanile. Relazione sulle attività dal 1° gennaio al 30 giugno 1969; Centro di Cultura Popolare di Santu Lussurgiu. Gruppo di sperimentazione didattica. Relazione sull'attività svolta dal 1° gennaio al 30 giugno 1969; Centro di Cultura Popolare di Santu Lussurgiu. Piano di lavoro 1969-70. Anche il Ccp lussurgese svolse attività di assistenza alle persone bisognose (ACCPSL, b. «Assistenza».

²⁵⁰ ACCPSL, b. 10/c, *Unione nazionale per la lotta contro l'analfabetismo. Roma, 29 gennaio 1970, prot. n. 823/07.*

²⁵¹ ACCPSL, b. 10/a, Lettera del 9 novembre 1951.

Francesco Obinu, I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

collaboratori, mentre il Ccp muoveva i primi difficili passi, scongiurare il pericolo (almeno percepito, se non proprio reale) di restare “orfani”, cioè trascurati dalla Sede centrale. Quando infine la «graditissima visita dell'Ispettore Zanfini» arrivò, i centristi, gli insegnanti e i collaboratori lussurgesi, pur affrontando «difficoltà materiali e... spirituali», erano intanto riusciti a dare compimento alla organizzazione del Centro in sezioni calibrate su «le tendenze e le attitudini dei Centristi». Lo stesso Zanfini aveva indicato la ripartizione dei centristi in sezioni come necessaria ad un'attività formativa che volesse rispondere «alle esigenze immediate e remote dei frequentanti»²⁵².

Quella prima relazione del dirigente Salis, però, non rispondeva al modello indicato dal Comitato direttivo dell'UNLA con lettera del 24 luglio²⁵³. In particolare, non si soffermava sull'attività didattica né sui risultati ottenuti e non era accompagnata dai diari, dai verbali e dagli altri documenti relativi all'attività degli organi democratici del Centro. Inoltre, era giunta a Roma oltre la scadenza fissata e sul rispetto dei tempi l'UNLA, che aveva anche precisi obblighi documentativi verso il Ministero della pubblica istruzione e gli enti con cui collaborava, era intransigente. Il richiamo al rispetto delle scadenze amministrative era tanto sistematico che Salis arrivò a scrivere:

Sinceramente debbo confessare che, ogniquale volta mi accingo ad aprire le buste delle Vostre lettere, sono assalito da un grave turbamento che oserei definire paura. Paura di dover leggere un Vostro ennesimo sollecito per le relazioni ed i programmi regolarmente non pervenuti. E dire che ormai dovrei essere abituato a tali numerosi e meritatissimi rimproveri a cui io costantemente non do ascolto, e che avrei dovuto ormai possedere una gran dose d'insensibilità in proposito. Eppure sento continuamente, non esagero, il tormento per questa metodica irregolarità di cui mi considero colpevole.

Il maestro poi elencava i motivi che stavano a monte di quella “metodica irregolarità”. Intanto la stanchezza, dovuta a diciassette mesi di ininterrotta attività nel Ccp, che si sommavano al regolare servizio di insegnante presso una seconda classe elementare formata da cinquanta alunni; poi la

²⁵² ACCPSL, b. 10/a, Lettera del 15 dicembre 1951. *Situazione organizzativa*. Ancora una volta, la relazione non entrava nel merito delle esigenze o difficoltà espresse dai centristi, mentre per il resto si limitava ad assicurare che i diari venivano compilati regolarmente al termine di ogni lezione.

²⁵³ ACCPSL, b. 10/a, *Unione nazionale per la lotta contro l'analfabetismo*. Roma, 24 luglio 1951, prot. n. 1680. La segreteria generale chiedeva che la relazione sul lavoro svolto nell'anno culturale fosse accompagnata da un diario sui partecipanti a corsi e sezioni, dagli elaborati dei centristi e dai verbali degli organi democratici. L'UNLA teneva in modo particolare alla compilazione dei diari, tanto che all'inizio del 1955 (di fronte, si suppone, a risultati non rispondenti alle attese) il Comitato direttivo inviò una lettera ai dirigenti dei Ccp, chiedendo di assicurarsi «che ciascun monitore delle sezioni culturali si preoccupi seralmente di compilare i “diari psicologici” i quali non dovranno limitarsi alla cronistoria degli allievi delle sezioni, ma dovranno essere una pensosa e comprensiva esposizione degli sforzi, delle reazioni, dei progressi e delle difficoltà incontrate dagli allievi stessi». ACCPSL, b. 10/a, *Unione nazionale per la lotta contro l'analfabetismo*. Roma, 24 gennaio 1955, prot. n. 409/H/10.

salute minata dal paratifo, che lo costringeva talvolta alla degenza e, ancora, «l'avversione patologica per tutto ciò che è lavoro scritto, il timore di preventivare cose irrealizzabili e di dar troppo rilievo alle cose realizzate, [...] la riluttanza nell'affidare tale lavoro ai collaboratori»; infine, il suo essere «malato di disordine», che gli impediva quel «piccolo sforzo [...] d'autogoverno per mettersi in regola con le disposizioni dell'Unione, e per soddisfare alla minima esigenza d'ordine che ciascuna coscienza ha di fronte ad un lavoro organizzato»²⁵⁴. Il Direttivo dell'UNLA, apprezzando la franchezza con cui Salis aveva espresso le sue preoccupazioni e la ferma volontà di assicurare il buon andamento del Centro, ribadiva che le esigenze organizzative imponevano di ottenere in tempo utile la documentazione dei Ccp²⁵⁵; dunque i solleciti e i rimproveri non significavano poca stima né mancanza di sensibilità verso i problemi degli operatori locali²⁵⁶.

Nel maggio 1953 Salis ricevette ancora un richiamo:

Gentile amico, siamo ormai arrivati al 26 maggio e non abbiamo ricevuto i programmi e le relazioni ch'Ella doveva inviarci entro il giorno 5, né abbiamo ricevuto alcun cenno al riguardo. [...] Se Ella non si serve dell'aiuto del segretario, tanto vale che ne faccia a meno per ragioni di economia; se il segretario non è all'altezza del compito affidatogli, Ella avrebbe dovuto immediatamente sostituirlo con persona più idonea. Se neppure queste ragioni ostano al regolare invio della documentazione in oggetto, non resta che un'ultima spiegazione da dare: che Ella non abbia compreso o non condivida la necessità di questo Comitato Direttivo di seguire con la maggiore aderenza il lavoro dei Centri allo scopo di sostenerlo e di facilitarlo il più possibile. Ma questa è un'ipotesi alla quale ci rifiutiamo di credere, trattandosi della Sua persona, poiché Ella sa benissimo che se un Centro vuole essere aiutato e potenziato, deve fornire una documentazione della sua attività che garantisca della serietà, della organizzazione e della continuità del lavoro. E ciò non tanto nei riguardi di questa Sede Centrale [...], quanto nei riguardi degli altri Enti con i quali siamo in contatto ed ai quali spesso dobbiamo documentare l'attività dei Centri stessi per ottenerne i necessari aiuti²⁵⁷.

Questa lettera fu seguita da diversi altri solleciti, in particolare quello del marzo 1954 sul programma preventivo del corso di educazione degli adulti, di cui l'UNLA era tenuta a trasmettere copia al Provveditorato agli studi di Cagliari e al Comitato centrale per l'educazione popolare²⁵⁸.

²⁵⁴ ACCPSL, b. 10/a, Lettera del 5 agosto 1952. *145/10. Programmi e relazioni.*

²⁵⁵ ACCPSL, b. 10/a, Lettera del 12 settembre 1952. *Prot. n. 3739/E.*

²⁵⁶ Qualche mese prima Anna Lorenzetto aveva manifestato soddisfazione per il lavoro portato avanti a Santu Lussurgiu, testimoniato dai ragguagli forniti alla Sede centrale da alcuni maestri svizzeri in visita presso il Centro sardo. Aveva inoltre pregato Salis «di non stancarsi troppo» e di farsi aiutare dai collaboratori: «Non Le sembri strana questa nostra preoccupazione. I nostri Dirigenti sono per noi oltre che dei preziosi collaboratori, degli amici, quasi persone di famiglia, e ci sta a cuore, oltre il lavoro, anche la loro serenità e la loro stessa vita». ACCPSL, b. 10/a, *Prot. n. 1976/E-Sez. 10. Roma 23 aprile 1952.* [All'] *Ins. Salis Francesco Dirigente del Centro di Cultura Popolare di Santulussurgiu.*

²⁵⁷ ACCPSL, b. 10/a, *Prot. 2397 Sez. 10. Roma 26 maggio 1953. Oggetto: mancato invio delle relazioni e dei programmi mensili.*

²⁵⁸ ACCPSL, b. 10/a, *Prot. n. 1092/S-2. Roma 17 marzo 1954.* [All'] *Ins. Salis Francesco Dirigente del Centro di*

Francesco Obinu, I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

Finché al principio del 1955 l'UNLA lasciò intravedere la possibilità di provvedimenti a carico del Ccp lussurgese:

Dovrebbe essere ormai chiaro che tale documentazione mensile per la quale sono stati forniti a tutti i Centri appositi stampati onde facilitarne la compilazione, non costituisce affatto una formalità burocratica senza alcuna importanza sostanziale, e ci dispiace sinceramente dover chiarire ancora una volta ad un Dirigente come Lei, cui notoriamente non riesce difficile interpretare parole e scritti, che la suddetta documentazione rappresenta per noi quel contatto costante attraverso il quale possiamo seguire, e di conseguenza sostenere, il lavoro che si svolge nei Centri. [...] Ella sa che noi diamo il massimo credito all'attività di codesto Centro e se abbiamo chiesto ed ottenuto per esso un maggior contributo che per gli altri, non possiamo d'altra parte presentare al Comitato Direttivo le nostre impressioni soggettive e l'espressione della nostra fiducia, mentre per gli altri Centri esiste una ordinata ed interessante documentazione. [...] Non dubitiamo che, a seguito di quanto le abbiamo scritto, Ella provvederà a mettersi in regola circa l'invio della richiesta documentazione mensile, poiché se ciò non dovesse avvenire, non avremmo più la possibilità di sostenere codesto Centro e saremmo costretti a rimettere al Comitato Direttivo la decisione dei conseguenti provvedimenti²⁵⁹.

Questa volta Salis, unendo alla missiva di risposta la documentazione richiesta, si dichiarava colpevole «di grave trascuratezza». Allo stesso tempo, il maestro dirigente esprimeva tutta la sua soddisfazione perché il Centro stava «vivendo forse il suo periodo migliore, nonostante la sempre più incresciosa ristrettezza dei locali». A questo si aggiungeva la commozione che avevano destato in lui «le manifestazioni di riconoscenza e di affetto» tributategli dai centristi, i quali gli avevano fatto dono di una sveglia, che egli, con ironia sottile, definì: «Dono gentile e monito solenne (riguardo i programmi e le relazioni)»²⁶⁰. Nel 1967 Salis fu eletto membro del Comitato direttivo dell'UNLA²⁶¹.

2.4. Le cooperative. A Santu Lussurgiu, dopo tre anni di attività, funzionavano i laboratori di cucito, ricamo, maglieria, tessuto in stile sardo, legatoria, falegnameria, meccanica. Il laboratorio di cucito confezionava indumenti per bambino, donna e uomo (in prevalenza gonne e pantaloni), tute da lavoro, tovaglie e tovaglioli. Inizialmente la produzione era limitata, ma dopo la riorganizzazione dell'attività in dieci gruppi di lavoro essa ebbe un incremento consistente e nell'aprile del 1954 furono realizzati 486 capi. Alla stessa data il maglificio aveva prodotto 30 paia di guantini e scarpette per neonato, mentre dal laboratorio di tessuto sardo erano usciti 16 tappeti di varia foggia

Cultura Popolare di Santulussurgiu.

²⁵⁹ ACCPSL, b. 10/a, Prot. n. 420/H/10. Roma, 22 gennaio 1955. Oggetto: organizzazione.

²⁶⁰ ACCPSL, b. 10/a, 424/10. Santulussurgiu, 30 gennaio 1955.

²⁶¹ *Composizione degli organi statutari dell'UNLA secondo le elezioni dell'Assemblea generale dei soci 1967*, «Realtà e problemi dell'educazione degli adulti», a. XVI, n. 23-24, settembre-dicembre 1967, p. 69.

Francesco Obinu, I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

e uno striscione da parete. Inoltre, erano stati rilegati 114 volumi e realizzati vari articoli in legno, tra cui il palcoscenico per le attività teatrali e gli arredi per l'ambulatorio²⁶².

Le attività di laboratorio, dunque, divennero in breve tempo vere e proprie attività produttive e furono l'embrione delle cooperative di lavoro. Queste, come si è detto, poterono essere costituite soltanto dopo l'opera di informazione e sensibilizzazione condotta dal Ccp, tra il 1956 e il 1966, per sviluppare nel paese l'attitudine al lavoro collettivo. Il Ccp affidò alla società di consulenza economica INDECO uno studio per la crescita organizzativa e produttiva delle cooperative, in particolare quelle tra gli artigiani della ferula e tra le confezioniste. Nell'aprile 1969 INDECO produsse un progetto per la costituzione di una azienda pilota per la lavorazione della ferula. Secondo gli esperti, gli oggetti artigianali ricavati da questa pianta potevano avere un mercato sufficiente a garantire un buon reddito integrativo per i sottoccupati agricoli. La fiducia in tal senso veniva da alcuni fatti: 1) la richiesta di manufatti in ferula era proseguita per molti anni dopo la cessazione del "Progetto Sardegna" dell'OCSE (1960-62), che ne aveva promosso la produzione; 2) era ancora vivo l'interesse degli operatori del mercato artigianale; 3) i costi di impianto dell'attività e di formazione dei lavoratori si presentavano modesti, soprattutto perché il lavoro poteva essere svolto a domicilio e a conduzione familiare; 4) la materia prima era abbondante e di facile raccolta e conservazione. I costi d'impianto dell'azienda pilota richiedevano un capitale d'investimento superiore ai 14 milioni. I costi industriali erano valutati in quasi 18 milioni di lire a fronte di un guadagno stimato in 24 milioni²⁶³.

Questa cooperativa e l'altra, pure auspicata, fra gli intagliatori del legno, nel 1971 erano però ancora sulla carta e le sole realtà operative erano quelle delle tessitrici, magliaie e confezioniste. Le artigiane della "Tessitrici s.r.l.", della "Montiferru" e della "Aurora" erano ritenute valide lavoratrici, tanto che furono scelte dalla Regione sarda per lo svolgimento dei corsi di addestramento o di qualificazione professionale²⁶⁴. Un apposito studio della INDECO, però, considerava le tre cooperative carenti sotto gli aspetti dell'efficienza gestionale e della forza di contrattazione rispetto agli operatori di mercato, in particolare i grossisti, a causa delle loro modeste

²⁶² ACCPSL, b. 10/a, *Centro di Cultura Popolare di Santu Lussurgiu. Relazione generale sul lavoro svolto dai laboratori del Centro dall'inizio delle attività fino al 15 aprile 1954.*

²⁶³ ACCPSL, b. 9, *Utilizzazione della ferula per la produzione di accessori per l'arredamento. Progetto di una prima azienda pilota.*

²⁶⁴ Come quelli tenutisi dal 1° marzo al 4 luglio 1973. ACCPSL, b. 9, *Cooperativa tessitrici s.r.l. Santu Lussurgiu, 5 luglio 1973. Termine corso; Cooperativa confezioniste Montiferru. Santu Lussurgiu, 5 luglio 1973. Dichiarazione [Lettere all'INIASA, l'ente gestore dei corsi professionali regionali]; [Santu Lussurgiu], 5 luglio 1973. Termine corso [Lettera della cooperativa "Aurora" all'INIASA]. Nella stessa busta si trovano anche i prospetti sulle presenze delle allieve, compilati dalle presidenti delle cooperative, Mariangela Murtas (tessitrici), Maria Antonia Sechi (confezioniste) e Maria Domenica Pinna (magliaie), le quali erano istruttrici pratiche nei rispettivi corsi*

Francesco Obinu, *I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna*, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

dimensioni economiche. Per questo suggeriva che si consorziassero fra loro²⁶⁵. In effetti, le difficoltà incontrate dalle tre cooperative sul mercato non riguardavano la qualità o il costo dei prodotti, quanto piuttosto la possibilità di procurarsi uno spazio fra i produttori degli stessi articoli, i quali vantavano rapporti commerciali consolidati da anni. Questo aspetto emerge sia da una lettera della FIAT, che nel dicembre 1970 rispose negativamente alla proposta di fornitura di guanti da lavoro avanzata il mese prima dalle confezioniste lussurgesi, affermando che i fabbisogni della fabbrica erano «largamente coperti dalle attuali fonti»²⁶⁶; sia da una lettera che le confezioniste inviarono alla Regione autonoma della Sardegna, chiedendo che gli assessorati competenti facessero il possibile per facilitare l'inserimento della cooperativa “Montiferro” nel mercato isolano, monopolizzato dai fornitori dell'Italia settentrionale, ricordando che i loro articoli avevano prezzi competitivi ed erano «prodotti eccellenti»²⁶⁷. La Regione cercò di soccorrere le cooperative di Santu Lussurgiu, come fece nel 1975, quando sovvenzionò proprio la “Montiferro” con 150 mila lire «per spese generali»²⁶⁸. Già nel 1971, per procurare alla cooperativa un profilo maggiormente competitivo, Salis aveva incaricato la INDECO di determinare un nuovo programma di avviamento commerciale per individuare le condizioni di vendita più remunerative²⁶⁹. La cooperativa ricevette nel febbraio 1984 quella che fu, forse, l'ultima ordinazione²⁷⁰.

La cooperativa delle magliaie, denominata “Aurora”, aderì (insieme ad un'altra più giovane cooperativa istituita in paese, la “Sant'Agnese”) al Consorzio delle maglierie del Nord-Sardegna, che si appoggiava all'ISOLA, l'istituto regionale che organizzava il settore del lavoro artigianale. Il rapporto con l'ente regionale non fu sempre pacifico, come mostra chiaramente questo promemoria, preparato dalla cooperativa lussurgesa in vista di una riunione con i rappresentanti dell'ISOLA prevista per il novembre del 1971:

A) Commento alla proposta di procura. 1) I contratti devono essere stipulati volta per volta d'accordo con la Cooperativa, che è libera di accettarli o meno, affinché i contratti stessi siano i più

²⁶⁵ ACCPSL, b. 9, *INDECO. Santu Lussurgiu: possibilità di sviluppo delle piccole imprese attraverso la cooperazione. Firenze, 23 aprile 1971.*

²⁶⁶ ACCPSL, b. 9, *FIAT. Direzione grandi forniture, Torino, 3 dicembre 1970.*

²⁶⁷ ACCPSL, b. 9, *Cooperativa confezioniste “Montiferru”* [senza altra indicazione].

²⁶⁸ ACCPSL, b. 9, *Regione autonoma della Sardegna. Assessorato alle finanze, artigianato e cooperazione. Cagliari, 29 dicembre 1975.*

²⁶⁹ I documenti di maggiore interesse, nel fitto carteggio contenuto in ACCPSL, b. 9, sono: *Centro di cultura popolare di Santu Lussurgiu, 31 maggio 1971* [Lettera al dott. Elio Massei]; *INDECO. Studi, organizzazione, sviluppo. Milano-Firenze, 4 giugno 1971* [Lettera di risposta a F. Salis]; *Santu Lussurgiu, 31 agosto 1971*, [Lettera delle confezioniste a E. Massei]; *Dott. Elio Massei. 8 ottobre 1971*, [Lettera di risposta alle confezioniste]; *Dott. Elio Massei. 5 novembre 1971*, [Lettera alle confezioniste].

²⁷⁰ ACCPSL, b. 9, *Comune di Contursi Terme, prot. n. 679, 22 febbraio 1984. Oggetto: fornitura guanti.*

Francesco Obinu, I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

vantaggiosi possibile per la Cooperativa. Esempio: il maglione “Dolce Vita” bianco a coste, attualmente in confezione per l'ISOLA, risulta pagato a 350 lire, mentre un qualsiasi grossista lo pagherebbe il doppio e senza imbustare. [...] 4) La Cooperativa “Aurora” è disposta a concedere alla ISOLA la rappresentanza di tutta la produzione a condizione che l'ISOLA stessa impegni in modo continuativo ed a prezzi convenienti tutte le macchine in possesso della Cooperativa e per capi finiti (non soltanto smacchinati) con materia prima lavorabile senza interruzioni. B) Commento sulla improvvisa svolta dell'ISOLA. Non possiamo nascondere il nostro disappunto per la decisione presa dall'ISOLA, senza minimamente consultarci, di interrompere il programma iniziale (con la consulenza della Sig. Pollastri) che avrebbe permesso alle Cooperative [...] di affermarsi con propri campionari e rappresentanti nel settore dell'alta moda e della maglieria fina; il che avrebbe consentito un più alto reddito ed un sicuro sviluppo aziendale. Nel medesimo tempo si sarebbe verificato nelle socie un arricchimento culturale, tecnico ed artistico adeguato al progresso dell'impresa da loro direttamente gestita; e si sarebbe offerta a ciascuna artigiana la possibilità e l'occasione di esprimere e completare la propria personalità. In altre parole si sarebbero create delle persone protagoniste delle proprie conquiste tecniche e commerciali [...]. Al contrario, ora si sta operando in queste cooperative un declassamento inaccettabile delle persone, del lavoro e dei prodotti. [...] Senza contare che in questo modo si favorisce l'atteggiamento colonialista di chi vuole l'artigiano sardo soltanto esecutore di ordini dati da chi vuole pensare e decidere in sua vece²⁷¹.

Le magliaie consorziate, del resto, seguendo una linea di dura contestazione che (come si vedrà in seguito) si stava affermando in seno al Comitato dei Ccp sardi, criticavano tutta la politica regionale per lo sviluppo economico dell'isola, che era fondata sui contributi pubblici alle imprese. I contributi, sostenevano le artigiane, erano utili alle grandi fabbriche (che avevano necessità di acquistare macchinari molto costosi e avevano spese di gestione elevate) ma non alle cooperative, che dovevano infine «accollarsi degli oneri finanziari superiori [...] alle loro capacità produttive». Questa situazione, insistevano le magliaie, conseguiva al mutamento d'indirizzo della politica economica regionale dopo il 1960 (cioè dopo l'approvazione del Piano di rinascita), che aveva abbandonato la via dello sviluppo basato sulle attività produttive tradizionali e radicate nelle comunità della Sardegna, per concentrarsi sulla grande industria (in particolare, quella petrolchimica). In tali condizioni, il rilancio delle attività tradizionali, come la maglieria, poteva avere successo soltanto se la Regione avesse sostenuto lo sviluppo economico delle cooperative, che avrebbe anche frenato «l'esodo del lavoro femminile fino ad oggi umiliato in lavori domestici». Riunitesi a Sorgono nel luglio 1972, dunque, le magliaie deliberarono di avanzare alla Regione le seguenti richieste: a) modificare la struttura giuridica dell'ISOLA per farne un ente «veramente pubblico», cioè rappresentativo di tutte le cooperative artigiane sarde; b) rendere più celeri i processi amministrativi per la concessione di contributi e rimborsi, in modo che le cooperative non

²⁷¹ ACCPSL, b. 9, *Centro di cultura popolare di Santu Lussurgiu. Promemoria per la riunione presidenti cooperative maglieria indetta dall'ISOLA a Cagliari per il 10 novembre 1971.*

corressero il rischio di essere schiacciate dai debiti; c) promuovere in ambito nazionale una legislazione in grado di alleviare, con agevolazioni fiscali e semplificazioni burocratiche, il lavoro delle cooperative²⁷².

Il convegno di Sorgono servì anche a ribadire, in un documento comune, le istanze che le magliaie avevano presentato all'ISOLA nell'incontro del novembre 1971. Il supporto tecnico dell'ente regionale, riconoscevano le artigiane, aveva permesso alle nascenti ed inesperte cooperative di maglieria di muoversi nel complesso mondo della commercializzazione dei prodotti. Tuttavia, erano poi emersi forti limiti nell'azione dell'ISOLA (forse, pensavano le magliaie, a causa della poca esperienza dell'ente nel campo dell'artigianato usuale). Per porvi rimedio ed evitare che tali limiti danneggiassero le cooperative, le convegniste chiedevano: a) la messa a punto di un sistema di ordinazioni e consegne tale da garantire la continuità del lavoro e abbattere i tempi morti, che causavano la riduzione del reddito; b) un'organizzazione del lavoro tale da impegnare l'intero parco macchine in dotazione alle cooperative; c) la puntualità nei pagamenti; d) un listino prezzi uguale per tutte le cooperative, da comunicarsi per iscritto all'inizio della lavorazione dei capi; e) risposte tempestive ad ogni richiesta e sollecita manutenzione e revisione delle macchine. Tutto questo necessitava anche di un rapporto diverso tra ISOLA e cooperative, che tornavano a chiedere un sistema più democratico e, precisamente, l'ingresso di loro rappresentanti nel Consiglio di amministrazione dell'ente e la costituzione dell'Assemblea delle presidenti delle cooperative in «organo consultivo tecnico-politico» dello stesso Consiglio²⁷³. Le cose però non andarono nel modo sperato e, anzi, al 31 dicembre 1977 il Consorzio delle maglierie registrò un pesante passivo e si avviò allo scioglimento²⁷⁴.

La cooperativa “Tessitrici s.r.l.”, che produceva «teppeti e tessuti caratteristici della Sardegna», raccolse numerosi riconoscimenti nazionali ed internazionali, tra cui il secondo premio del Comitato italiano cotone (1961), il primo premio dell'AID (Chicago, 1962), il “Premio Tesar” del Ministero di industria e commercio (1963), la Medaglia d'oro per i tessuti d'arredamento alla Fiera di Cagliari (1964 e 1965), il primo premio dello Stato bavarese e la Medaglia d'oro alla Fiera di

²⁷² ACCPSL, b. 9, *Mozione finale del convegno di cooperative del settore maglieria promosso dal Centro di servizi culturali UNLA di Oristano. Sorgono, 19-20-21 luglio 1972*, pp. 1-2.

²⁷³ ACCPSL, b. 9, *Documento sull'attività dell'ISOLA nel settore maglieria approvato dalle cooperative fra magliaie in occasione del convegno promosso dal Centro di servizi culturali UNLA di Oristano. Sorgono, 19-20-21 luglio 1972*.

²⁷⁴ ACCPSL, b. 9, *COMANS. Consorzio maglieria Nord Sardegna. Pozzomaggiore, 4 maggio 1978* [Lettera agli assessori regionali alla Programmazione e all'Artigianato, al presidente della Giunta regionale e all'ISOLA]. Il passivo ammontava ad oltre 92 milioni di lire e comprendeva anche 52 milioni ancora non corrisposti alle cooperative associate. A fronte di tale disavanzo, determinato in parte dal ritardo nei pagamenti della società Rinascente-Upim, la Regione aveva destinato al Consorzio soltanto 15 milioni di lire.

Francesco Obinu, I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

Monaco di Baviera (1965). La cooperativa era stata fondata nel luglio 1957 con il supporto tecnico dell'Agenzia europea per lo sviluppo, un organismo dell'OECE che in Sardegna aveva la sua sede a Cagliari ed era rappresentato da Ramy Alexander. Già nel febbraio 1959, per il tramite di un intermediario italiano, la cooperativa ricevette un'ordinazione di tessuti vari dal negozio Morris Moscovitz di New York, per un importo complessivo di 82,50 dollari (che corrispondevano a poco più di 51 mila lire). Quello stesso anno, Alexander avvertiva che la qualità della gestione amministrativa della cooperativa era sotto «il minimo livello necessario per una azienda sana e specialmente per una azienda che si trova ancora ai primi stadi di sviluppo». Intanto però i contatti commerciali con l'estero continuavano, come prova, ad esempio, la richiesta di un listino prezzi e di alcuni campioni di tessuto da parte della ditta bavarese “Diana”²⁷⁵.

Al principio degli anni '80, però, la condizione della cooperativa era decisamente diversa e, si potrebbe dire, agonica. L'Amministrazione provinciale di Oristano, in vista di un possibile intervento finanziario in favore delle imprese artigiane del territorio, inviò anche alle tessitrici un modulo per la raccolta di notizie dettagliate sulla loro attività²⁷⁶. I dati riportati nel modulo dicono che le dieci tessitrici lavoravano in locali di proprietà comunale (200 mq), per il cui affitto corrispondevano un canone annuo pari a 300 mila lire, che descrivevano come «malsani, cadenti, inadeguati, insicuri ed insufficienti». Le attrezzature consistevano in dieci telai (due del tipo “Jacquard” per tessuti da arredamento, sei del tipo “Tiralicci” per tappeti, arazzi, tende e copriletti, due di tipo tradizionale per scendiletto), un orditoio manuale e una matrice “Jacquard” per la foratura meccanografica dei disegni. Tutte le macchine, che erano state acquistate come usato nel 1958, versavano «dopo un quarto di secolo di attività quotidiana, in condizioni veramente precarie, che pregiudicano la produzione e la sicurezza». La tenuta dei libri contabili costava alle tessitrici 660 mila lire all'anno. La cooperativa, che dichiarava un capitale sociale di 250 mila lire, non forniva nessuna notizia sul bilancio (che forse non era stato approvato), vendeva al dettaglio e all'ingrosso ma non aveva un punto vendita dedicato. La promozione dei prodotti era affidata alle mostre locali e a quelle di Firenze e Monaco di Baviera, mentre un catalogo per campioni era disponibile nella sede di lavoro. Le socie chiedevano contributi per l'acquisto di uno stabile e il suo

²⁷⁵ ACCPSL, b. 21, *Centro di cultura popolare di Santu Lussurgiu. 15 luglio 1957* [Lettera a R. Alexander sulla riunione del comitato promotore della cooperativa di tessitura]; *Cagliari, 2 febbraio 1959. Ordinazione n. 1467 di Mazzoli per Moskovitz di New York; Artigianato. 2899/RA/aa. Cagliari, 13 luglio 1959* [Lettera di R. Alexander alla cooperativa delle tessitrici]; *17 aprile 1963. Spett. Diana GMBH. Textil und Kunsthandwerk* [Lettera di risposta di M. Murtas ad una missiva della Diana GMBH del giorno 9 aprile].

²⁷⁶ ACCPSL, b. 21, *Amministrazione provinciale di Oristano. 30 aprile 1982, prot. n. 06132. Oggetto: indagine conoscitiva sulle cooperative artigiane.*

Francesco Obinu, I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

adattamento a laboratorio, e per la sostituzione delle macchine. Chiedevano, inoltre, che l'Amministrazione provinciale le sostenesse nelle ricerche di mercato e nell'acquisizione di una vetrina per l'esposizione dei prodotti, come pure nella copertura dei costi salariali e assicurativi previsti per la figura dell'apprendista, garantendo la capacità di formare adeguatamente giovani lavoratrici²⁷⁷.

2.5. Il “Progetto Santu Lussurgiu”. Nel novembre 1976, il Ccp di Santu Lussurgiu fu scelto dall'UNLA per elaborare un progetto culturale nell'ambito del «Progetto Italia» promosso dal Consiglio d'Europa. Il “Progetto Santu Lussurgiu” (come fu chiamato per semplicità), ebbe ad oggetto il rilancio della cultura popolare sarda e fu articolato in tre capitoli.

a) «Motivazioni ed obiettivi». Il primo capitolo dichiarava lo scopo del progetto, i settori e i destinatari dell'intervento.

Scopo dell'intervento è quello di aiutare la comunità a riscoprire la sua cultura e la sua storia, cioè la sua identità e le sue radici. Più precisamente ci si propone il recupero dei valori propri della cultura popolare (sepolti dall'aggressione della cultura di massa), per ristabilire la continuità di un genuino processo culturale, partecipato e condiviso, e la sua evoluzione verso un nuovo ordine sociale che rifiuti il predominio dell'uomo sull'uomo. Nel riproporre forme e contenuti della cultura locale, verranno rifiutate interpretazioni ed atteggiamenti mistificanti che tendono o ad esaltarne i meri aspetti pittoreschi e folcloristici, o a limitarne il significato riducendoli ad oggetto di contemplazione nostalgica del passato, o ad assumerli come pretesto per un rifiuto viscerale della realtà contemporanea. Lo scopo dell'intervento presuppone una riappropriazione dei beni culturali in quanto documenti misconosciuti e disprezzati della storia delle classi popolari. Per l'estensione antropologica del concetto di cultura, è da considerare bene culturale tutto ciò che resta della produzione materiale e spirituale di un popolo²⁷⁸.

Il concetto di “produzione spirituale” implicava un intervento di recupero e valorizzazione rivolto non soltanto ai fatti socioculturali in essere, ma anche a quelli che sopravvivevano unicamente nella memoria delle persone meno giovani, le quali potevano averli vissuti personalmente oppure appresi dal racconto di persone più anziane. I settori dell'intervento erano: archeologia, tecnologia della civiltà contadina, lingua locale, musica, canti e danze popolari, tradizioni popolari e architettura rurale. Poiché i beni attinenti a questi settori si trovavano in stato di abbandono o dispersione, proseguiva il documento, si rendeva necessario un impegno operativo che partisse dalla ricerca e documentazione per arrivare, attraverso il pieno recupero e la tutela, alla «utilizzazione sociale» degli stessi beni. Per utilizzazione sociale si intendeva la «riappropriazione

²⁷⁷ ACCPSL, b. 21, *Scheda artigianato. Settore tessile. Cooperativa Tessitrici s.r.l. Santu Lussurgiu.*

²⁷⁸ ARaMa, UNLA Regionale, 1976, *UNLA. Comitato regionale sardo. Progetto Italia. Consiglio d'Europa. Santu Lussurgiu e i Centri di cultura popolare della Sardegna. Linee d'intervento sul tema della cultura popolare*, p. 1.

Francesco Obinu, *I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna*, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

critica» dei beni culturali da parte delle persone, attraverso la conoscenza dei «valori e delle condizioni di vita significati da questi beni», e del confronto critico di essi con i «disvalori della civiltà industriale». L'auspicio degli ideatori del progetto era che la comunità sarda, attraverso l'uso sociale dei beni culturali, scoprisse la necessità di un'azione condivisa e consapevole «per modificare la realtà». Il progetto aveva bisogno, dunque, della massima partecipazione popolare, che i Centri di cultura popolare pensavano di ottenere non soltanto attraverso il loro impegno diretto verso gli adulti, ma anche sensibilizzando il mondo della scuola rispetto alla vita quotidiana delle comunità.

b) «Esperienze». Il secondo capitolo del progetto descriveva quanto era stato fatto sei settori d'intervento individuati. In particolare, era stato avviato il censimento dei beni archeologici presenti sul territorio del Montiferro, di cui faceva parte anche il comune di Santu Lussurgiu. In quest'opera avevano avuto un ruolo importante gli abitanti degli insediamenti rurali, i quali avevano indicato con precisione i luoghi di giacenza delle testimonianze del passato. Era stata poi compilata una prima carta archeologica del territorio e si era proceduto a fotografare e riprodurre su diapositive i beni rilevati. Le diapositive erano considerate un ausilio didattico funzionale alla «socializzazione dei beni», insieme alle visite guidate e alle mostre fotografiche. La schedatura e la fotografia erano state usate anche per catalogare oltre cinquecento oggetti domestici e strumenti di lavoro donati dalle famiglie di Santu Lussurgiu, testimonianza materiale della civiltà contadina del paese, poi esposti in mostra permanente nei locali del Ccp. Nel 1976, partendo dalla mostra, Salis diede vita al Museo della tecnologia contadina²⁷⁹. Ciascun oggetto era stato schedato con la sua denominazione dialettale, per evidenziare la correlazione tra la tecnologia contadina e la lingua locale. Inoltre, era stata avviata l'analisi linguistica dei vocaboli e delle espressioni idiomatiche, proverbiali e metaforiche della parlata lussurgese, e uno schedario linguistico era in fase di realizzazione. Per il resto, un corso pratico-teorico triennale aveva consentito l'organizzazione di un gruppo folcloristico che si proponeva di valorizzare danze e canti tradizionali del territorio, mentre uno studio sull'architettura rurale risalente al XII secolo intendeva promuovere la tutela del centro storico di Santu Lussurgiu²⁸⁰.

c) «Prospettive». L'ultimo capitolo si apriva con questa premessa:

²⁷⁹ M. Ardu, *Lo sviluppo dei musei etnografici in Sardegna. Il caso del "Museo della Tecnologia Contadina" di Santu Lussurgiu*, in M. Ardu-F. Tiragallo (a cura di), *Dalla comunità al museo*, cit., pp. 70-76.

²⁸⁰ ARaMa, UNLA Regionale, 1976, *UNLA. Comitato regionale sardo. Progetto Italia. Consiglio d'Europa. Santu Lussurgiu e i Centri di cultura popolare della Sardegna. Linee d'intervento sul tema della cultura popolare*, pp. 1-7.

Uno sviluppo delle attività del Centro nel settore dei beni culturali presuppone il superamento dei limiti che ne hanno caratterizzato finora l'impegno operativo. Tali limiti, derivanti per lo più da difficoltà obiettive, consistono in una impostazione spontaneistica, disorganica e frammentaria delle varie fasi in cui si è articolato il processo di riappropriazione dei beni culturali (ricerca, documentazione, recupero, tutela, interpretazione e utilizzazione sociale). Una maggiore consapevolezza dei fini e dei metodi conseguente alla valutazione dell'esperienza acquisita, ci permette oggi di prospettare un tipo di intervento razionale e pianificato, organico e sistematico, purché sostenuto da adeguati mezzi finanziari e da sufficienti apporti di carattere tecnico e scientifico²⁸¹.

Il superamento della fase di attività «spontaneistica» era considerato fondamentale per dare concreto sviluppo al progetto, perché il completamento e l'arricchimento degli strumenti descrittivi già realizzati o in via di realizzazione, come carte archeologiche, schedari, documentazioni fotografiche, raccolte di oggetti e reperti non poteva essere lasciato alla sola buona volontà degli operatori. A maggior ragione, quando si rendevano necessarie attività come la vigilanza, la manutenzione e il restauro, l'adeguata formazione specialistica degli operatori del Ccp. Ancora una volta emergeva una necessità già da tempo individuata (III, 3.1), quella di superare (o di integrare) il lavoro volontario con il lavoro pianificato e sistematico, che però richiedeva mezzi finanziari e tecnici certi. Per questo motivo, i responsabili del progetto auspicavano l'interessamento degli organismi pubblici (università, soprintendenze, enti con competenze urbanistiche e paesaggistiche), non soltanto per finanziare i corsi formativi e le attività del Ccp ma anche per attuare le attività di tutela e fruibilità dei beni culturali²⁸².

Il progetto fu sottoposto al vaglio del Comitato per l'educazione extrascolastica e lo sviluppo culturale del Consiglio per la cooperazione culturale, un organismo facente capo al Consiglio d'Europa. Il funzionario Catherine Moorhouse, dopo essersi recata a Santu Lussurgiu per incontrare Salis e i suoi collaboratori, analizzò il progetto lussurgese anche nel paragone con quello della britannica Adult literacy resource agency (ALRA), sul presupposto che «les deux projets visent donc à favoriser l'évolution de la société au moyen de l'éducation». Il giudizio, favorevole per quanto riguarda l'organizzazione del lavoro e le finalità, esprimeva invece dei dubbi sulla possibilità di raggiungere gli obiettivi di sviluppo sociale, economico e culturale che il progetto si proponeva. I dubbi erano indotti dalla considerazione che il progetto, essendo naturalmente collegato alla complessiva attività del Centro di Santu Lussurgiu (e dell'UNLA), si sarebbe trovato a fare i conti con le carenze e i ritardi dei finanziamenti pubblici destinati ai Ccp, con la scarsa corrispondenza tra

²⁸¹ *Ibi*, pp. 3-4. □

²⁸² *Ibi*, pp. 4-8. □

l'idea di educazione degli adulti coltivata dall'UNLA e quella in essere negli ambienti ministeriali, con la debolezza del modello economico delle cooperative rispetto al sistema di mercato regolato dal capitalismo e, inoltre, con la mancanza di cooperazione concreta e formalmente regolamentata tra i Ccp e le forze sociali, come ad esempio i sindacati²⁸³.

3. Verso il Comitato regionale. I convegni organizzativi e programmatici del 1966 e 1967

La fine del sostegno finanziario della Cassa per il Mezzogiorno fu motivo di preoccupazione anche per i Ccp della Sardegna, che affrontarono la questione nei convegni dell'estate 1966 e del dicembre 1967.

3.1. Il convegno del 1966. Esso si svolse in due tornate, a Santu Lussurgiu e Bosa, per permettere ai dirigenti e collaboratori degli altri Ccp di raggiungere il luogo più vicino ai rispettivi paesi. Giova ricordare che quelli di Santu Lussurgiu e Bosa erano i Ccp sardi più in vista in ambito nazionale; non a caso i loro dirigenti, Columbu e Salis, erano stati scelti per essere gli ispettori dell'UNLA in Sardegna. Il programma dei lavori²⁸⁴ era però lo stesso nelle due sedi e furono sostanzialmente identiche le considerazioni di fondo e le conclusioni. I rappresentanti dei Ccp presero l'impegno di «intensificare le relazioni pubbliche, curando amicizie e conoscenze, avvicinando gruppi e ambienti» anche ideologicamente lontani. L'obiettivo era duplice: promuovere le finalità dell'UNLA e avere un quadro completo e aggiornato sui bisogni di ogni comunità. Su queste basi, i Ccp avrebbero potuto programmare il proprio lavoro in modo più efficace rispetto ai temi dell'occupazione, della cooperazione e della sicurezza sociale, con l'ambizione di giovare allo «sviluppo della persona umana» anche per mezzo del miglioramento del reddito e delle condizioni di lavoro. Ma a questo punto i convegnisti denunciarono gli ostacoli che si sarebbero opposti al

²⁸³ ARaMa, UNLA Regionale, 1977, *Santulussurgiu et Centres de culture populaire de la Sardaigne. Réseau européen de projets en interaction dans l'éducation des adultes [Compte rendu de la visite à Santulussurgiu et aux Centres de culture populaire de la Sardaigne par Catherine Moorhouse]*, Conseil de la coopération culturelle. Comité de l'éducation extrascolaire et du développement culturel, Strasbourg 1977. Brani del documento sono riportati in appendice, D7.

²⁸⁴ Esso prevedeva nove relazioni: *Le comunità meridionali oggi: come sono e come dovrebbero essere, Come individuare gli interessi di gruppo nella comunità, Come programmare un'attività di educazione degli adulti in relazione agli interessi di gruppi individuati, Il ruolo nella educazione degli adulti della discussione intesa anche come base dell'approccio dell'adulto, Come superare gli interessi occasionali e dispersivi per giungere alla integrazione del gruppo nell'interesse programmato, Educazione degli adulti e mezzi audiovisivi, Il ruolo della lettura nella educazione degli adulti, La cultura operativa, Il Centro di cultura popolare come metodo per realizzare l'educazione degli adulti e come strumento di promozione della società*. Generalmente le relazioni erano seguite dall'intervento di un dirigente o collaboratore, che illustrava la propria esperienza pratica sul tema trattato in via teorica, mentre al termine di ogni giornata i convegnisti davano vita ad un gruppo di lavoro sulle tematiche affrontate dai relatori. ARaMa, UNLA Regionale. 1966, *Convegno regionale per Docenti animatori di attività di Educazione degli Adulti*.

Francesco Obinu, I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

lavoro dei Ccp, dopo la cessazione dei finanziamenti annuali della Cassa per il Mezzogiorno. L'impegno volontario non era considerato più sufficiente:

Occorre che un Centro oltre ad avere garantite le strutture logistiche più idonee, abbia una équipe di collaboratori disponibili che alla specifica competenza possano unire l'impegno continuativo nel Centro in proporzione alle esigenze programmatiche dello stesso. Gli strumenti finanziari, adeguati e garantiti dagli organi di governo responsabili in forma continuativa, devono dunque mettersi come "conditio sine qua" non è possibile più operare se si vuole decisamente adeguare il fattore umano per lo sviluppo delle Comunità meridionali, quale è lo scopo istituzionale dei Centri²⁸⁵.

I convegnisti elaborarono una mozione comune che, partendo dalla «assoluta ed inderogabile necessità della educazione degli adulti finalizzata alla promozione economica e sociale delle comunità sarde» e ribadendo la validità «del Centro di cultura popolare UNLA come metodo e come strumento atto a preparare il fattore umano alla politica di sviluppo», esortava gli organi di governo (nazionali e regionali) a garantire le attività dei Centri. Poi la mozione rivolgeva un più preciso appello al Ministero della pubblica istruzione, alla Cassa per il Mezzogiorno e alla Regione autonoma della Sardegna affinché pianificassero il potenziamento delle iniziative per l'educazione degli adulti, in modo da estenderne i benefici a tutte le comunità dell'isola²⁸⁶.

3.2. Il convegno del 1967. Esso si tenne presso il Csc di Bosa, allora diretto anch'esso da Columbu²⁸⁷, e si rivolgeva agli animatori delle sezioni culturali guidate dei Ccp operanti nelle province di Sassari e Nuoro. I lavori, introdotti dal direttore, ebbero a tema di discussione la "questione sarda" e vissero principalmente sulla relazione storico-economica, letta dal professor Girolamo Sotgiu e su quella socioculturale-politica, presentata dal professor Sebastiano Dessanay.

Sotgiu, esponente del Partito comunista e all'epoca vice-presidente del Consiglio regionale della Sardegna, sosteneva che la questione sarda avesse preso forma concretamente nei primi decenni dell'Ottocento, in seguito all'alleanza tra la grande proprietà terriera e la Corona sabauda. La classe dirigente piemontese individuò nel cetto agrario la forza conservatrice dell'ordine costituito e lo rafforzò con la "legge delle chiudende" (1820), che permetteva la recinzione dei campi e dei pascoli, sottraendoli all'uso comune. Ipoteticamente, ogni suddito poteva recintare un appezzamento per le proprie esigenze di lavoro, ma nei fatti soltanto i potenti ex feudatari (*barones*) avevano le risorse per riscattare i vasti latifondi: «La riforma veniva quindi fatta a spese dei pastori poveri, che

²⁸⁵ ARaMa, UNLA Regionale. 1966, *Convegno regionale per Docenti animatori di attività di Educazione degli Adulti.*, pp. 7-8.

²⁸⁶ *Ibi*, pp. 8-10.

²⁸⁷ ARaMa, UNLA Regionale. 1967, *Relazione sui lavori del convegno regionale per animatori di "Sezioni culturali guidate" svoltosi a Bosa presso il Centro di servizi culturali UNLA dal 15 al 20 dicembre 1967.*

Francesco Obinu, I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

si trovarono privi dei pascoli del demanio, e dei contadini». La loro inevitabile reazione diede luogo a moti di ribellione popolare, guidati spesso dai parroci e dalle stesse autorità comunitarie dei villaggi rurali, che i governanti considerarono atti di sovversione e banditismo. Nel contempo, la borghesia agraria sarda si accontentava della consolidata posizione di privilegio economico e sociale, ferma ai metodi di conduzione e produzione tradizionali, sorpassati per l'avvento del grande capitale anche in agricoltura. Privata di capacità competitiva sui mercati, la borghesia sarda «non ebbe mai la forza di rendersi economicamente e politicamente autonoma» rispetto agli operatori economici esterni, per cui le risorse della Sardegna – dalle miniere ai caseifici, dalle foreste alle saline – furono sfruttate dagli imprenditori della penisola e di altre nazioni. Le cose non migliorarono dopo l'Unità e la Sardegna, che perdeva la gran parte della ricchezza prodotta sul suo territorio, vide crescere il fenomeno del banditismo e la conseguente repressione poliziesca, che lo Stato intermezzava con interventi “straordinari” e non strutturali, incapaci dunque di risolvere i problemi alla radice²⁸⁸.

Dessanay concentrò la sua riflessione sul mondo pastorale. Il docente di filosofia sosteneva che presso l'arcaica «civiltà dei pastori» la pratica dell'abigeato avesse lo scopo di conquistare la ricchezza e, con essa, una condizione di potere e di preminenza sociale. Il furto del bestiame non costituiva un crimine, ma un atto di valore e coraggio (*balentìa*), finalizzato al conseguimento di una posizione di predominio (secondo la legge naturale del più forte). Analogamente, colui che subiva il furto si sentiva legittimato a compiere vendetta, non soltanto per recuperare i beni persi, ma anche per dimostrare a sua volta di essere in possesso dello stesso valore e coraggio. Quando lo Stato cominciò a perseguire quello che considerava, secondo la legge, un reato contro la proprietà, le autorità inflissero condanne, per il reato di complicità, anche gli omertosi, ignorando che costoro tacevano per rispettare il valore della *balentìa*, un valore condiviso dalle comunità pastorali. Con questo, Dessanay voleva dire che l'ignoranza intorno alle consuetudini di una cultura tradizionale, poteva dare luogo ad azioni (involontariamente) distruttive dell'identità di quella cultura. Dessanay vedeva nella “politica contestativa” della Regione sarda la via preferibile nella ricerca di «una forma nuova di integrazione con l'esterno» della comunità tradizionale²⁸⁹.

²⁸⁸ ARaMa, UNLA Regionale. 1967, *Relazione sui lavori del convegno regionale per animatori di “Sezioni culturali guidate” svoltosi a Bosa presso il Centro di servizi culturali UNLA dal 15 al 20 dicembre 1967*, pp. 4-12. Sotgiu (La Maddalena, 1915-Cagliari, 1995), docente di storia moderna nell'Università di Cagliari, aveva maturato questa interpretazione storica sulle origini della questione sarda fin dal 1964, come testimoniano i suoi scritti di quegli anni. Un profilo biografico in F. Floris (a cura di), *La Grande Enciclopedia della Sardegna*, Editoriale La Nuova Sardegna, 2007, vol. 9, pp. 146-147.

²⁸⁹ ARaMa, UNLA Regionale. 1967, *Relazione sui lavori del convegno regionale per animatori di “Sezioni culturali guidate” svoltosi a Bosa presso il Centro di servizi culturali UNLA dal 15 al 20 dicembre 1967*, pp. 12-13.

Francesco Obinu, I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

Il dibattito seguente fu caratterizzato proprio dalla riflessione sulle due letture politico-ideologiche della questione sarda, quella “separatista” e quella “integrazionista”. Entrambe avevano di mira il superamento delle difficoltà legate al sottosviluppo e all’isolamento della società sarda. Mentre, però, i fautori della prima lettura volevano che la Sardegna rivedesse in termini federalisti la sua adesione allo Stato italiano, quelli della seconda propugnavano il definitivo compimento del processo di integrazione dell’isola nell’ambiente politico, economico e culturale italiano. La teoria separatista corrispondeva alla posizione degli ambienti ortodossi del Partito sardo d’azione²⁹⁰, mentre la teoria integrazionista si ispirava appunto alla “politica contestativa” che i governi regionali conducevano nei confronti della controparte statale. Le Giunte regionali sarde degli anni '50-'70, tutte guidate dalla Democrazia cristiana, vollero una Sardegna che stesse saldamente “dentro” al sistema dello Stato centralizzato, ma svilupparono un’azione di contestazione critica e costruttiva sui provvedimenti governativi ritenuti fondamentali per la vita della regione. La materia

Dessanay (Terralba, 1903-Cagliari, 1989), insegnante di filosofia nei licei, caduto il fascismo aderì alla Sinistra cristiana e poi al Pci, nelle cui liste fu eletto consigliere regionale. Divenne socialista nel 1957, dopo la repressione sovietica in Ungheria. Produسه numerosi scritti sul tema dell’identità e dell’autonomia sarda, che dopo la sua morte furono raccolti nel volume *Identità e autonomia in Sardegna. Scritti e discorsi 1937-1985* (1991). F. Floris (a cura di), *La Grande Enciclopedia della Sardegna*, Editoriale La Nuova Sardegna, 2007, vol. 3, pp. 418-419.

²⁹⁰ Il PSD'A, fondato subito dopo la prima guerra mondiale da Camillo Bellieni, Emilio Lussu e altri ex combattenti e capi del movimento dei reduci, pose l'esigenza dell'autonomia regionale come scelta obbligata per liberare la Sardegna dalla sua cronica arretratezza. Nel partito tutti erano d'accordo sul fatto che lo stato italiano avesse mostrato, negli anni, di non saper rispondere con provvedimenti adeguati alle necessità dell'isola, che dunque doveva prendere in mano il suo destino. I sardisti non erano però d'accordo fra loro sulla forma da dare all'auspicata autonomia. Alcuni pensavano ad un vero e proprio autogoverno, altri ad una più modesta autonomia amministrativa, altri ancora (nel nome della “nazione sarda”) alla separazione e alla piena indipendenza. Questa diversità di vedute derivava dalla disomogenea composizione del partito, che raccoglieva la grande massa pastorale e contadina degli ex fanti, ma anche molti esponenti del mondo intellettuale, delle professioni e della proprietà terriera. Da qui l'incapacità del partito a tenere una traiettoria politico-ideologica ben definita, il suo essere in parte con i socialisti e in parte contro di essi, l'adesione al fascismo di alcuni e la ferma opposizione di altri (Lussu in testa), il continuo oscillare, in tempi più recenti, tra i poli del centrodestra e del centrosinistra. Nel secondo dopoguerra la corrente separatista perse vigore e divenne minoritaria, mentre Lussu, leader della corrente socialista e membro dell'Assemblea costituente nazionale, era orientato ad ottenere per la Sardegna una “larga” autonomia su basi federaliste. La forte corrente conservatrice, però, non lo seguiva in questo proposito e, anzi, riuscì a portare il partito su una posizione più moderata. Su questa base, la Consulta regionale definì e sottopose all'approvazione della Costituente lo statuto della Regione autonoma sarda, ancora oggi vigente. Le mai composte divergenze interne portarono alla scissione del 1948, che vide Lussu mettersi a capo (con poca fortuna) del Partito sardo d'azione socialista, mentre il vecchio Psd'a inaugurò (non senza dissidi intestini) la collaborazione di governo nelle giunte democristiane. Costretto in una posizione d'ombra, il Psd'a sembrò spersonalizzarsi nel confronto col principale partito di governo e finì per perdere molti consensi fra i cittadini. Il declino elettorale, unito all'esito sostanzialmente negativo delle politiche regionali per la “rinascita” (a cui il partito aveva contribuito), ridiedero vigore all'ala sinistra e, tra la fine degli anni '60 e l'inizio degli anni '70, il Psd'a optò per l'opposizione alla Dc e l'alleanza con il Pci. Ripresero forza anche alcune frange separatiste (che intensificarono i rapporti con altre sigle indipendentiste d'Europa, come la basca Eta), ma tutti gli sforzi compiuti per recuperare al partito la fiducia degli elettori non ebbero esito favorevole. Il ridimensionamento elettorale proseguì fino al 1979; quell'anno cominciò un'inversione di tendenza che evitò al PSD'A di scomparire dalla scena politica, senza però riportarlo alla forza del 1946, quando aveva ottenuto il 15% dei voti e si era affermato come il secondo partito dell'isola, dopo la Dc. M. Pinna (a cura di), *Il Partito sardo d'azione nella storia della Sardegna contemporanea*, Lorziana, Sassari 1992; S. Cubeddu, *Sardisti. Viaggio nel Partito sardo d'azione tra cronaca e storia*, 2 voll., Edes, Sassari 1993-1995.

Francesco Obinu, I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

toccava i temi sensibili dell'autonomia e della “rinascita” sarda e, soprattutto per questo, diede luogo ad un dibattito molto acceso tra gli intellettuali e nei partiti²⁹¹.

I congressisti formularono infine un progetto di lavoro: «Conoscenza dell'ambiente agropastorale e rilevazione dei problemi sociali, politici, culturali ed economici delle comunità che gravitano sulla V zona omogenea». Il piano di studio prevedeva, oltre alla raccolta dei dati statistici sulle comunità e le attività economiche comprese nella zona di interesse, la documentazione sui temi della questione sarda, del banditismo e del separatismo. L'indagine sul campo, momento centrale del lavoro, doveva essere affidata a «leader» locali, dai quali ci si attendeva la formazione di validi gruppi di ricerca reclutati all'interno delle rispettive comunità²⁹².

Il convegno bosano del 1967 segnò un momento di discontinuità molto chiaro nell'attività culturale dei Ccp sardi, perché esso coinvolse per la prima volta i dirigenti, i collaboratori e i centristi nella discussione di temi che non potevano rimanere confinati nella dimensione “politica” e “civica”, ma inevitabilmente si allargavano a quella “ideologica”. Negli anni seguenti, questa linea di discussione e confronto divenne prevalente nell'ambiente dei Ccp sardi.

3.3. *L'Ipotesi* di G. B. Columbu. In seguito all'intesa raggiunta a Roma fra i dirigenti dei Ccp per dare corso al nuovo assetto regionale dell'UNLA, i responsabili sardi stabilirono di riunirsi nei primi mesi del 1970 per istituire il Comitato dei Centri di cultura popolare della Sardegna. Il 14 settembre 1969 Columbu, illustrando le motivazioni che stavano alla base dell'ultimo piano di lavoro programmato dal Ccp bosano, chiariva perché, a suo giudizio, l'azione educativa dei Ccp dovesse ormai essere condotta in modo coordinato e omogeneo.

²⁹¹ Per approfondire, G. Sotgiu, *Movimento operaio e autonomismo. La “questione sarda” da Lussu a Togliatti*, Bari 1977; P. Soddu (a cura di), *Le dimensioni dell'autonomismo e l'esperienza sarda*, Centro studi autonomistici “Paolo Dettori”, Sassari 1990; P. Soddu (a cura di), *Paolo Dettori. Scritti politici e discorsi autonomistici*, Centro studi autonomistici “Paolo Dettori”, Sassari 1991; F. Soddu (a cura di), *La “cultura della Rinascita”. Politica e istituzioni in Sardegna (1950-1970)*, Centro studi autonomistici “Paolo Dettori”, Sassari 1994.

²⁹² ARaMa, UNLA Regionale. 1967, *Relazione sui lavori del convegno regionale per animatori di “Sezioni culturali guidate” svoltosi a Bosa presso il Centro di servizi culturali UNLA dal 15 al 20 dicembre 1967*, pp. 20-21. Tra i mezzi utili all'indagine si indicavano: «proiezione e commento di films adatti per riscontrare le reazioni dei pastori; commento di avvenimenti salienti e controllo delle reazioni; studio dell'atteggiamento dei pastori verso l'autorità esterna; indagine sui valori, traendoli dai modi di dire, pettegolezzi, ed altri elementi, in modo da cogliere quelle articolazioni del pensiero che sono tipiche della vita quotidiana». Il lavoro di ricerca doveva servire anche ad approntare «un documento pubblico», che mettesse il Csc bosano nella condizione di interlocutore della Commissione parlamentare d'inchiesta sul banditismo sardo. La V zona omogenea (individuata dagli estensori del Piano di Rinascita) aveva come capoluogo Bosa. Nel 1967 comprendeva 24 comuni, che diventarono 32 nel 1972 quando, in seguito ad una ridefinizione dei confini zonal, il comprensorio bosano fu esteso verso sud ad includere, tra gli altri, anche il territorio comunale di Santu Lussurgiu. Il questionario, allegato alla relazione, richiedeva i dati anagrafici e famigliari del titolare dell'azienda agropastorale, la qualità degli addetti (familiari o dipendenti), la tipologia di conduzione (diretta o a mezzadria), notizie sui capi di bestiame posseduti e sul pascolo (di proprietà, in affitto, in usufrutto).

Francesco Obinu, I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

Fino ad oggi si è insistito nel dire che ogni Centro di C. P. aveva la sua peculiare fisionomia nell'ambiente comunitario dove operava ed i suoi problemi socioculturali differenti e particolari. Certamente questa caratterizzazione differenziata dei Centri rifletteva uno stato di fatto e un'esigenza operativa di fondo necessaria in comunità chiuse e statiche nella loro cultura ancestrale e con problemi socioeconomici, sia pure identici come contenuti nel contesto regionale, ma da risolvere con strutture autarchiche e arcaiche ben diverse da luogo a luogo. [...] Voglio dire che fino ad oggi il nostro è stato un metodo empirico, anche se molto egregiamente la Signora Lorenzetto nei suoi scritti ne abbia esposto le linee essenziali e universalmente valide, che potrà avere valore solo quando tutti i Centri, o almeno quelli operanti in tutto l'universo umano di una entità geografica omogenea, quale può essere la Sardegna, avranno una fisionomia unitaria di metodo e di contenuti. A mio modesto parere oggi per i Centri della Sardegna, e forse per tutti quelli del Mezzogiorno, esiste la possibilità di essere perseguita e codificata questa fisionomia omogenea. Non dico che le comunità, almeno come campo strategico, siano superate e che le strutture arcaiche delle stesse siano state messe in disuso o sostituite. Dico che sono state investite, specie in questi due ultimi anni, da stimoli eteronomi tali che le hanno scosse dal fondo ed aperte ad una problematica integrata su tutta l'area del territorio isolano²⁹³.

Columbu legava la necessità di superare la teoria lorenzettiana alla possibilità di rivitalizzare i Ccp sardi, che in molti casi non riuscivano più ad espletare un ruolo importante nelle singole comunità, dandogli l'opportunità di intervenire con chiarezza e con la forza che deriva dall'unità degli intenti, nella «collisione» ormai in atto tra la cultura «istituzionalizzata, della scuola e della classe dirigente, intellettualistica, di prestigio, di élite, di potere; e quella delle masse popolari, legata alla concretezza esistenziale» delle comunità tradizionali.

Le due culture poterono convivere, ignorandosi e senza duramente scontrarsi finché gli strumenti di linguaggio e divulgativi delle stesse rimasero differenziati: per una l'alfabeto, il libro, la scuola, il potere politico ed economico; per l'altra la tradizione familiare e comunitaria, codificata in schemi comportamentali molto semplici e sempre uguali per generazioni. L'estensione dell'obbligo scolastico, l'alfabetizzazione di massa e soprattutto i grandi mezzi di comunicazione di massa in questo ultimo decennio hanno coperto il divario strumentale tra le due culture e provocato lo scontro nel nostro paese, e non solo nel nostro, tra la cultura aulica e imperialista fatta per una classe dirigente di tipo sabaudoborbonico, e la cultura popolare radicata sulle cose e sui problemi della esistenza delle masse popolari. [...] È la cultura delle masse popolari che non solo rifiuta ma combatte e lotta contro l'altra cultura che si è scoperta ormai come sistema di imbonimento del potere politico ed economico e come strumento d'ingiustizia sociale²⁹⁴.

Columbu era dell'idea che i Ccp sardi, in modo unitario, dovessero assumersi il compito di sviluppare nelle comunità regionale una «azione sociale di base» in grado di «imporre alle

²⁹³ ARaMa, UNLA Regionale. 1969, *Ipotesi per un metodo d'intervento educativo dei Centri di Cultura Popolare in Sardegna per promuovere un processo di acculturazione moderno, adeguato alla realtà socioculturale e politica dell'ambiente (Relazione sulle motivazioni del piano di lavoro del Centro di Bosa presentata dal Dirigente G. B. Columbu)*, pp. 1-2.

²⁹⁴ *Ibi*, pp. 3-4.

oligarchie politiche» scelte economiche non dannose per i ceti sociali più deboli. Così come agli inizi il motivo di adesione delle comunità al progetto dei Ccp era stato la conquista dell'alfabeto, ora poteva esserlo la realizzazione della giustizia sociale. Se l'alfabeto era stato conquistato dalle comunità emarginate e depresse, era giunto il tempo di dare a quelle comunità la possibilità di giovare della loro conquista, incoraggiandole a liberarsi dalle ingiustizie causate dai privilegi delle posizioni di rendita. Su questa pista, del resto, si erano già avviati i «circoli culturali» della Sardegna centrale (Columbu si riferiva, con ogni probabilità, ai circoli MCC di Norbello e Cabras), che erano riusciti a «mobilitare le masse popolari e a renderle coscienti e responsabili degli interessi comunitari». Se l'UNLA e i suoi Ccp volevano davvero rilanciarsi e sfuggire al declino, non potevano restare estranei ad un processo che Columbu giudicava irreversibile. Il dissenso e l'autocritica, dentro e fuori le istituzioni, verso i modelli borghesi e conservatori su cui si era consolidata la vita italiana nel dopoguerra, la domanda di partecipazione diretta della base alle decisioni prese dai poteri pubblici e privati erano altrettanti segnali che i Ccp non potevano trascurare. Al contrario, aggiungeva Columbu (che qui sembrava riecheggiare Capitini) i Ccp dovevano essere luoghi aperti a tutti per la sperimentazione di forme di democrazia diretta sostitutive della delega rappresentativa, nei casi in cui quest'ultima non mostrasse di sapere garantire i diritti e le libertà fondamentali. I centristi stessi dovevano organizzarsi in «comitati civici» che rappresentassero gli interessi specifici delle comunità e studiassero i modi per trasmettere la volontà popolare direttamente agli organismi decisionali. Il Ccp doveva «ospitare i gruppi dissidenti e di opposizione, di studio e di ricerca» operanti nelle diverse istituzioni della società, allo scopo di ideare con essi le «strategie per portare la contestazione nella scuola di ogni grado, nei partiti, nei sindacati, nei comuni e negli enti locali amministrativi, nelle associazioni laiche o religiose».

Coerentemente, il piano di lavoro del Ccp bosano (che Columbu, è bene ricordarlo, avanzava come ipotesi progettuale ed operativa per tutti i Ccp sardi) prevedeva la sperimentazione di «sistemi nuovi di democrazia diretta» per la «strutturazione democratica della vita del Centro e della Comunità». Prevedeva anche «approfondimenti ideologici», «temi di ricerca sociologica» e la «ricerca sperimentale sulle tecniche dell'alfabetizzazione e della postalfabetizzazione degli adulti». Gli approfondimenti ideologici dovevano: 1) esaminare la Costituzione repubblicana in chiave critica, specialmente sugli articoli concernenti il diritto di proprietà; 2) analizzare le teorie liberal-borghesi, capitaliste e neocapitaliste, marxiste e socialdemocratiche, e i concetti politici fondamentali (libertà, democrazia, nazione, stato, autonomia, indipendenza, istruzione, lavoro,

sicurezza sociale ecc.), in riferimento alla mutata realtà storica. La ricerca sociologica doveva studiare: 1) l'impatto delle strutture pubbliche e private della Sardegna (scuola, partiti politici, sindacati, enti locali) sulle comunità; 2) la proprietà fondiaria, l'azienda agropastorale, l'emigrazione e i condizionamenti indotti dal fenomeno del consumismo sui lavoratori e sulle famiglie. La ricerca sperimentale didattica, infine, doveva individuare e codificare i metodi educativi, per migliorare i processi formativi condotti attraverso i corsi di Scuola popolare, Cracis e di Educazione degli adulti.

Questo ampio e articolato piano di intervento, spiegava Columbu, era necessario alla formazione di una solida consapevolezza popolare, la quale soltanto poteva contrastare la forza dissuasiva della cultura istituzionalizzata. Con la semplice concessione di «piccole riforme di carattere assistenziale», infatti, la cultura istituzionalizzata era sempre riuscita a mantenere le aree depresse nella loro condizione di sottosviluppo, allo scopo di conservare alla «programmazione neocapitalistica» il campo per il reclutamento di forza lavoro a basso costo. La Sardegna era una delle vittime di questa «strategia neocolonialistica di sfruttamento», anche perché tutte le istituzioni locali erano ridotte al «ruolo di agenzie di affari del potere centrale e delle grandi concentrazioni capitalistiche» dell'Occidente:

La Regione sarda, gli enti locali, i partiti, i sindacati, la scuola, le associazioni religiose o parareligiose, le organizzazioni culturali pubbliche o private: tutto è finito o sta per essere strutturato nel sistema come cingoli di trasmissione o di ingranaggi passivi. Anche quando si contesta il potere centralizzato dello Stato e si rivendica quella autonomia statutaria concessa alla Sardegna non si fa che alimentare una delle più subdole contraddizioni del sistema, se la si accetta pregiudizialmente quale è e la si ritiene sufficiente come strumento dialettico-contrattuale all'interno dello Stato centralizzato. Proprio per tale contraddizione avviene che il dibattito culturale-politico si esaurisca quasi sempre su aspetti formalistici delle questioni: su come sistemarsi dentro la gabbia del sistema, su temi e slogan imposti da una realtà e da interessi che non sono i nostri, di quelli di dentro la gabbia, ma di chi vi ci tiene dentro. Sono temi e slogan che servono a distrarci, a tenerci divisi, ad alimentare ed esasperare i contrasti interni per inibire il formarsi di una coscienza di classe e di una forza democratica che possa puntare sulle sbarre e spezzarle²⁹⁵.

È evidente la propensione del sardista Columbu per la lettura “separatista” della questione sarda, contro la linea “integrazionista” seguita dalla Regione autonoma con la sua “formalistica” politica di contestazione istituzionale. Egli perciò proponeva di ripartire dal «ceppo vivo della cultura sarda» per tutelare adeguatamente la realtà della comunità isolana, insistendo sul fatto che le singole

²⁹⁵ *Ibi*, pp. 5-7.

Francesco Obinu, I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

comunità locali dovessero essere considerate come le componenti interdipendenti e coese della comunità maggiore e non come «entità politiche “indipendenti”» capaci, da sole e di per sé, di «promuovere un processo di sviluppo per l'intera comunità nazionale».

Questo concetto di comunità [...] ha costituito e costituisce ancora da noi una delle maggiori remore per qualsiasi prospettiva di vera rinascita, e alimenta i campanilismi e le rivalità (vedi gli antagonismi tra Cagliari e Sassari, per non dire dei minori) che in ultima analisi danno sostegno al sottogoverno, alle clientele elettorali e all'accentuarsi dei divari e dei contrasti tra città e campagna. La comunità non deve dunque intendersi come obiettivo e termine ultimo delle iniziative proposte, ma essere considerata come “fattore” iniziale predominante nella strategia per promuovere un processo acculturativo moderno²⁹⁶.

Si possono notare, nell'idea di Columbu sulla comunità, alcune analogie con la teoria elaborata nel 1948 da Adriano Olivetti, il fondatore del Movimento Comunità. Nel libro *L'ordine politico delle comunità*, Olivetti assegnava alla “comunità” caratteri di omogeneità geografica, culturale ed economica e una dimensione territoriale e demografica idonea a farne anche una circoscrizione elettorale. La comunità poteva garantire ai cittadini una rappresentanza concreta, non fittizia come quella dei “lontani” partiti, sindacati, istituzioni ed enti centralizzati; essa, inoltre, doveva realizzare un ordine politico-sociale che mettesse insieme le aspirazioni democratiche del socialismo e del liberalismo, la giustizia sociale e la libertà personale. La comunità doveva essere fondata sulla cooperazione virtuosa di enti, ordini, cooperative e associazioni di professioni, mestieri e attività produttive a loro volta autonomi e partecipanti alla gestione economica dell'impresa (agricola e industriale) comunitaria. Ogni territorio doveva essere sede di attività vitali “disseminate”, comprendere un'area rurale e avere un capoluogo manifatturiero; doveva essere un organismo dotato di autonomia politica e amministrativa all'interno della regione, che per Olivetti doveva essere la base di uno stato organizzato in modo federalistico. Il regionalismo, costruito sulla misura socioeconomica e culturale delle comunità territoriali, era da preferirsi al centralismo soffocante e all'articolazione provinciale dispersiva. Olivetti non riuscì ad ottenere l'ascolto delle maggiori forze politiche e degli ambienti governativi, sicché il suo ideale politico-culturale restò sostanzialmente sulla carta. Nel momento in cui entrò in politica con la piccola lista “Comunità”, soltanto il Partito sardo d'azione lo affiancò alle elezioni del 1958 (permettendo, comunque, l'elezione di Olivetti alla Camera)²⁹⁷.

²⁹⁶ *Ibi*, pp. 8-9.

²⁹⁷ Figlio dell'industriale Camillo, Adriano Olivetti aveva iniziato a lavorare come operaio nelle fabbriche paterne prima di ereditare il ruolo direttivo (1938). Durante il primo decennio postbellico la “Olivetti” divenne un'azienda con

Francesco Obinu, I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

L'interesse dei sardisti verso l'ideale comunitario-regionalista di Olivetti risulta comprensibile, anche se l'ala socialista del partito, a cui apparteneva Columbu, guardava alle "masse popolari" e non nutriva particolare entusiasmo per il liberalismo. Inoltre, a differenza di Olivetti, Columbu non aveva fiducia in un sistema produttivo fondato sulla coesistenza delle attività industriali ed agricole. A suo parere, lo sviluppo industriale programmato dalla Regione sarda con il Piano di rinascita, non avrebbe cambiato nella sostanza lo stato di depressione economica dell'isola, perché, esso non sarebbe stato sufficiente ad assorbire i disoccupati, gli emigrati di ritorno e gli ex lavoratori delle campagne. La soluzione del problema dello sviluppo economico della Sardegna stava invece nella soluzione del problema della terra (Columbu, evidentemente, non riteneva che la riforma agraria degli anni '50 lo avesse risolto). Il numero dei coltivatori diretti era ancora esiguo e questo stava a significare, per il dirigente bosano, che la quota maggiore del reddito complessivo del settore agricolo andava ai proprietari affittuari o alle grandi aziende a conduzione capitalistica, non ai lavoratori delle piccole fattorie a conduzione familiare. Da qui la scarsa remuneratività del lavoro agropastorale e la crescente ricerca di una vita più dignitosa nell'occupazione industriale, a tutto vantaggio della «strategia capitalistica per la domanda di manodopera industriale a basso costo dalle zone depresse».

L'agricoltura e la pastorizia, se opportunamente incentivate, potevano essere il vero motore per lo sviluppo della Sardegna. Ma, continuava Columbu, le politiche economiche in atto tendevano a scoraggiare e dissolvere il mondo agropastorale, a spopolare l'isola e a ridurla ad una «zona di servizio per la vacanza turistica, per qualche oligopolio industriale che vuole usufruire dei particolari benefici che offrono lo Stato e la Regione agli imprenditori nelle zone di sottosviluppo». Alla «volontà politica del popolo sardo» Columbu affidava il compito di impedire che le poche famiglie della borghesia agraria e gli speculatori edili delle aree d'interesse turistico continuassero a sfruttare, ai danni della comunità sarda, il patrimonio terriero dell'isola. Così, «il primo atto di

diversi stabilimenti e filiali in Italia e alcune consociate all'estero. Mentre crescevano la produttività, il fatturato e gli addetti, Olivetti si convinceva che nella grande fabbrica si riflettessero i problemi della società. Egli si propose di cambiare radicalmente la condizione degli operai, toccati dai pesanti effetti sociali dell'industrializzazione (consumismo, urbanizzazione, spopolamento e depauperamento rurale). Intorno alle fabbriche sorsero così le abitazioni per i dipendenti, l'asilo e la biblioteca, perché lo sviluppo economico non lasciasse in secondo piano lo sviluppo morale delle persone e delle comunità. L'attenzione di Olivetti verso la "persona" nasceva dalla sua frequentazione intellettuale di Jacques Maritain ed Emmanuel Mounier, corroborata dal sentimento religioso. Olivetti provò invano a promuovere il suo ideale di sviluppo comunitario come membro direttivo e poi presidente dell'Istituto nazionale di urbanistica, oltre che da vicepresidente dell'UNRRA-Casas. Ebbe però un certo successo nel suo Canavese, favorito dalla buona predisposizione di diverse amministrazioni comunali, soprattutto dopo la sua elezione a sindaco di Ivrea (1956). Il modello canavese fu studiato dall'OECE, che lo considerò uno schema valido per lo sviluppo delle zone depresse. B. Caizzi, *Camillo e Adriano Olivetti*, UTET, Torino 1962; E. Renzi, *Comunità concreta. Le opere e il pensiero di Adriano Olivetti*, Alfredo Guida Editore, Napoli 2008. Gli scritti di A. Olivetti sono stati recentemente riproposti dalla casa Edizioni di Comunità, fondata dallo stesso Olivetti a Milano nel 1946.

Francesco Obinu, I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

politica economica che potrà consentire il decollo dello sviluppo economico in regioni agropastorali arcaiche come la nostra e come buona parte del Meridione italiano», doveva consistere nel varo di una legge che rendesse i terreni agricoli alla disponibilità pubblica. Columbu, consapevole che i costi di riscatto sarebbero stati insostenibili per l'erario, concludeva che lo Stato dovesse intervenire imponendo l'esproprio senza indennizzo²⁹⁸.

L'“ipotesi” di Columbu, oltre ad essere coerente con l'ideologia sardo-socialista, mostrava anche una contiguità con le idee del composito movimento internazionale che va sotto il nome di “terzomondismo”. In particolare, quando affermava che il modello di sviluppo occidentale, fondato sul capitale privato e sulla grande impresa industriale, servisse da “cavallo di Troia” per instaurare, nei paesi in via di sviluppo e ad economia tradizionale, l'influenza politica e gli interessi economici degli stati ad economia avanzata (con il beneplacito interessato delle classi dirigenti locali) e dei loro cartelli industriali e finanziari. Ciò avveniva, per i terzomondisti, con la complicità delle agenzie per lo sviluppo economico (l'OECE, in Europa, era una di queste) e degli organismi finanziari controllati dai paesi più ricchi (in testa gli Stati Uniti), come il Fondo monetario internazionale e la Banca mondiale, che erogavano i prestiti necessari ad avviare i progetti di sviluppo “graditi” ai paesi finanziatori. Per fare soltanto un esempio, in Italia queste argomentazioni erano sostenute anche dal Movimento di collaborazione civica o, perlomeno, da alcuni dei suoi circoli giovanili, come quelli sardi²⁹⁹. Oltretutto, nel momento in cui denunciava la natura «aulica e imperialista» della cultura istituzionalizzata (quella «della scuola e della classe dirigente, intellettualistica, di prestigio, di élite, di potere»), Columbu mostrava un possibile debito gramsciano (la classe dirigente utilizza la cultura e l'istruzione ai fini della propria egemonia sociale e politica). E, quando attribuiva ai Ccp il compito di formare una consapevolezza popolare in grado di cogliere le mire finali della cultura istituzionalizzata, mostrava un debito verso Freire (l'educazione critica “svela” la correlazione tra l'educazione tradizionale e gli interessi della classe politico-sociale dominante). Del resto, come è stato messo in luce, Freire e Gramsci furono entrambi consapevoli sia dello stretto rapporto esistente fra educazione e politica, sia della natura

²⁹⁸ ARaMa, UNLA Regionale. 1969, *Ipotesi per un metodo d'intervento educativo dei Centri di Cultura Popolare in Sardegna*, cit., pp. 10-16.

²⁹⁹ I circoli del Movimento erano sorti nei paesi di Norbello e Cabras sul finire degli anni '50 ad opera dell'insegnante Ugo Dessy. La loro attività si distinse soprattutto per l'impegno educativo e sociale in favore dei lavoratori, che furono stimolati a prendere coscienza dei loro diritti, non solo rispetto alle prevaricazioni esercitate dai notabili locali, ma anche verso il modello di sviluppo economico presentato proprio in quegli anni dall'OECE (“Progetto Sardegna”). U. Dessy, *Educazione popolare come movimento di liberazione in Sardegna*, Alfa, Quartu Sant'Elena 1993.

Francesco Obinu, *I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna*, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

politica dell'attività educativa³⁰⁰.

3.4. I Centri di servizi culturali. Nel frattempo erano diventati operativi i Csc di Bosa-Macomer e Oristano, sotto la direzione provvisoria, rispettivamente, di Columbu e Salis³⁰¹. Nel 1966 la Cassa per il Mezzogiorno aveva stabilito che i Csc facessero capo a territori omogenei sotto gli aspetti economici, sociali e culturali; in Sardegna, tali “zone omogenee” erano già state individuate dagli esperti della Regione incaricati di mettere a punto il Piano di rinascita. All'UNLA fu affidata la gestione dei Csc ricadenti nella V e nella VII zona omogenea, che avevano come capoluoghi ideali (per ragioni storiche, culturali e politiche) Bosa e Oristano. Nel 1969, però, mentre si delineava il rapido sviluppo industriale della Sardegna centrale, apparve opportuno collocare la sede del Csc della V zona omogenea in una località direttamente coinvolta dal fenomeno di trasformazione socioeconomica, sicché essa fu trasferita da Bosa a Macomer.

Nel 1967, presentando ai Csc le linee-guida di lavoro per l'anno successivo, l'UNLA indicò come obiettivo di fondo «la crescita di un Mezzogiorno civile, moderno, socialmente aperto e profondamente democratico», da conseguirsi attraverso un percorso educativo che avesse a fondamento «il rispetto più profondo dell'uomo, della sua personalità, delle sue idee, della sua cultura, della sua ansia di ricerca di una nuova collocazione di sé in un mondo in continua trasformazione». Un mondo trasformato sempre più velocemente dalle innovazioni tecnologiche e scientifiche, dal gigantismo industriale, dall'inurbamento e dai mezzi di comunicazione di massa, che lasciava indietro l'essere umano. Per questo, il “cittadino”, specialmente nell'Italia meridionale, era ancora di là dall'imporsi, mentre persisteva un costume democratico soltanto apparente perché corrotto dal clientelismo. L'UNLA denunciava la pratica clientelare non soltanto nell'attività dei partiti ma anche dei sindacati, delle amministrazioni pubbliche e delle istituzioni culturali, e affidava ai Csc il compito di potenziare «la fiducia nella democrazia» per mezzo della forza «liberatrice della cultura e dell'educazione», forza che però non doveva scaturire da «inviti e atteggiamenti paternalistici», bensì da un lavoro formativo basato sulle esigenze concrete delle persone, sulla comprensione delle loro radici storiche, economiche e sociali. Praticamente, i Csc erano invitati ad agire per: 1) migliorare la scuola, che «faticosamente» seguiva l'«evoluzione dei tempi e le necessità della vita» (si preparava il Sessantotto), promuovendo l'incontro e la discussione fra i mondi ancora scollegati degli insegnanti, degli studenti e delle famiglie; 2) rinnovare la lotta all'analfabetismo, che si era trasferito nelle città con i grandi flussi migratori, non

³⁰⁰ P. Mayo, *Gramsci, Freire e l'educazione degli adulti. Possibilità di un'azione trasformativa*, Carlo Delfino editore, Sassari 2007 (*Gramsci, Freire and Adult Education: possibilities for transformative action*, 1999).

³⁰¹ Appendice, D9.

dimenticando che l'alfabetizzazione, per essere davvero efficace, doveva accompagnarsi alla formazione professionale, culturale e civica degli adulti; 3) promuovere le biblioteche, in modo che queste fossero frequentate non solo da studenti e studiosi, ma anche da operai, contadini, casalinghe, perché tramite la lettura sviluppassero la «personalità critica»; 4) stimolare gli enti locali, i partiti, i sindacati ad agire in favore della partecipazione popolare alla vita politica e sociale delle comunità, e a non limitarsi all'esercizio di funzioni meramente burocratiche³⁰².

L'UNLA, in sostanza, intendeva modellare l'attività dei Csc sugli stessi principi che avevano animato e animavano i Ccp, pur tenendo conto del fatto che i Csc, secondo le direttive della Cassa per il Mezzogiorno, dovevano essere essenzialmente erogatori di servizi di natura culturale. Sul terreno della pianificazione, i Csc si mossero riprendendo le direttrici del lavoro fatto negli anni precedenti dai Ccp locali. Ad esempio, il Csc di Bosa impostò l'attività del 1968 sullo studio della realtà economica pastorale e turistica, della realtà culturale e sociale del territorio bosano (III, 1.3), da estendersi ai territori degli altri comuni inclusi nella V zona omogenea. Tra i servizi previsti, la creazione dei «posti di prestito» librario nei comuni e nelle campagne del comprensorio, l'organizzazione di incontri tra gli insegnanti della scuola dell'obbligo e di corsi di informazione per i genitori degli scolari, di corsi di orientamento professionale per i diplomati, di corsi regionali per l'addestramento professionale e di corsi per l'educazione degli adulti dedicati ai pastori e agli allevatori. Negli anni seguenti i piani di lavoro furono stesi in forma poco dettagliata, ma ciò non impedisce di rilevare che i servizi per i settori “scuola” e “biblioteca” godessero di maggiore cura e approfondimento. La programmazione delle attività per potenziare i servizi bibliotecari (compreso l'allestimento di mostre e di altre manifestazioni culturali) nei comuni dei due comprensori, finì per imporsi come l'impegno principale e veramente caratterizzante del lavoro dei due Csc sardi. Questo risulta particolarmente chiaro dall'esame della documentazione prodotta dal Csc di Oristano, che nel solo 1968 organizzò due convegni tematici e che dovette raccogliere le sempre più voluminose relazioni sul settore “biblioteca” in fascicoli appositi, separati da quelli generali³⁰³.

³⁰² ACSCMA, b. 4, *Progetto di interventi sociali ed educativi per i Centri di servizi culturali assegnati all'UNLA (Avellino, Bosa, Grottaglie, Nardò, Oristano, Potenza, Roggiano Gravina, Vibo Valentia). Anno 1968.*

³⁰³ ACSCMA, b. 4, *Piano di lavoro per il 1968*; b. Piani di lavoro. 1968-1972, *Piano di lavoro 1969 e Piano annuale di lavoro 1970*; b. 3, *Convegno residenziale per animatori di biblioteche*; b. 6 (attività della biblioteca). ACSCOR, b. 5, *La funzione della biblioteca in rapporto ai fini istituzionali delle organizzazioni politico-sindacali e all'animazione culturale. Santu Lussurgiu 23-25 agosto 1968; Convegno per responsabili e animatori di biblioteca. San Leonardo 18-23 dicembre 1968.* La b. 10 documenta, in particolare, il notevole quantitativo di libri ordinati dal Csc oristanese per le biblioteche di sua competenza. Gli ordini erano girati alla Cassa per il Mezzogiorno, che sosteneva le spese d'acquisto, mentre i libri erano distribuiti dall'Ente nazionale per le biblioteche popolari e scolastiche. Nel tempo l'attività di biblioteca ha consolidato il suo ruolo di principale fattore di attrazione per gli utenti dei Csc, anche grazie agli acquisti mirati di materiali audiovisivi e multimediali, come certifica la testimonianza di

Francesco Obinu, *I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna*, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

4. Il Comitato regionale dei Ccp della Sardegna

4.1. Il lavoro preparatorio. Il 17 gennaio 1970 si tenne a Macomer una riunione dei rappresentanti dei Ccp promossa da Columbu e Salis, a cui presero parte anche i direttori dei Csc di Macomer e Oristano. La riunione, che discusse e approvò la «relazione-proposta degli ex ispettori e delegati provinciali UNLA della Sardegna per la ristrutturazione dei Centri di cultura popolare e della UNLA nell'ambito regionale», si concluse con la stesura di una lettera-verbale che fu inviata a Roma. La riorganizzazione regionale dei Ccp, esordiva la lettera, «non solo potrà riportare l'UNLA alle tensioni di partecipazione popolare di altri tempi, ma potrà costituire la matrice del nuovo tipo di educazione popolare del Meridione». Quindi, ribadendo la tesi già sostenuta da Columbu nell'esposizione della sua "ipotesi", affermava che l'attività dei Ccp era scaduta nel «frazionismo periferico» degli interessi «marginali di piccoli gruppi comunitari» e nell'«empirismo metodologico e didattico fine a se stesso». A questo stato di cose la lettera-verbale legava la carenza di relazioni proficue tra i Ccp e la Sede centrale, ridotti al mero atto amministrativo:

Sono state disattese tutte le sollecitazioni della Sede centrale che in più occasioni ha lamentato questa carenza di rapporto con la base e sono falliti tutti i tentativi di razionalizzazione in proposito; non sempre per cattiva volontà dei dirigenti e dei collaboratori ma per una carenza di metodo e di tecniche di verifica delle attività svolte dagli stessi. È chiaro, dunque, che esistono delle insufficienze istituzionali e strutturali dell'Associazione e che ci si debba muovere su nuove basi organizzative a tutti i livelli direzionali. Rilevato che la maggior parte dei Centri funzionano – se funzionano – per se stessi e per le piccole comunità, e che non comunicano né tra loro né con la Sede centrale, bisogna vedere dove si interrompa il lavoro e perché. Anche quando i Centri legano con la comunità dove operano [...] scopriamo generalmente che gli interessi che motivano le loro attività sono estremamente differenziati e dispersivi e che solo raramente possono essere ricondotti su temi culturali validi per qualsiasi Centro o gruppi di Centri. [...] I pochi stimoli su tali problemi e temi che arrivano tramite i canali dei mass-media vengono per lo più fruiti con riferimento a parametri individuali di cultura e di interessi, per cui non si può creare un movimento di opinione di gruppo che si rende necessaria oggi sia per poter rilevare ed analizzare le contraddizioni esistenti nella comunità in rapporto a tali temi e problemi, sia per costituire un fronte di lotta per risolverle³⁰⁴.

I dirigenti sardi si dicevano convinti che i Comitati (inizialmente denominati «Consigli») regionali avrebbero riannodato i rapporti di collaborazione tra la Sede centrale e i Ccp, ma anche tra l'UNLA e le istituzioni territoriali. Quindi avanzavano la rivendicazione che i Comitati potessero

Marcello Marras, attuale direttore del Csc di Oristano, in appendice, D10.
³⁰⁴ ARaMa, UNLA Regionale. 1970, *Alla Presidenza dell'UNLA*, pp. 1-3.

Francesco Obinu, I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

darsi da sé i propri regolamenti, perché l'attività dei Ccp doveva essere funzionale alle esigenze concrete e in continuo mutamento delle comunità, e soltanto i responsabili regionali potevano conoscere con esattezza la portata delle esigenze locali. L'intesa con la Sede centrale era certamente importante, ma l'UNLA non poteva indicare un modello di regolamento valido per tutti i Comitati regionali. Ogni Comitato, sulla base dell'esperienza suggerita dalla particolare realtà ambientale, doveva essere libero di mettere a punto uno strumento regolamentare non precostituito ed immutabile, ma tale da rispondere adeguatamente alle sollecitazioni dell'ambiente locale in evoluzione. Questo strumento normativo e l'opera di coordinamento del Comitato avrebbero permesso ai Ccp di rispondere anche alle aspettative delle nuove categorie sociali (soprattutto gli operai della grande industria), facilitando così l'ampliamento della partecipazione democratica alla vita dell'UNLA regionale. I dirigenti sardi, infine, chiedevano alla Sede centrale il mandato a costituire il Comitato regionale sardo, impegnandosi a presentare un progetto di regolamento interno³⁰⁵.

Il progetto di regolamento fu messo a punto a San Leonardo (una località non distante da Santu Lussurgiu) il 27 febbraio, ad opera del «Comitato provvisorio di studio e promotore del Consiglio regionale dei Centri della Sardegna», composto dai dirigenti F. Salis, G. B. Columbu, Salvatore Campus (Ccp di Bono), Quintino Melis (Ccp di Terralba), Bachisio Onni (Csc di Macomer) e Antonio Bellinzas (Csc di Oristano). Collaborarono alla stesura del documento anche i collaboratori Francesco Porcu (Santu Lussurgiu), Venerando Patteri (Bosa) e Michele Zedde (Ollolai). I primi due articoli contenevano la premessa ideologica. Il Comitato regionale voleva essere «espressione della volontà degli operatori e degli utenti dei Centri di cultura popolare e dei Centri di servizi culturali», nella «consapevolezza della necessità di un'ampia partecipazione di tutti gli interessati (dirigenti, collaboratori, utenti) all'elaborazione delle linee programmatiche ed al controllo degli strumenti tecnici e finanziari di attuazione del lavoro culturale». Fondato sull'autogestione programmatica e organizzativa, il Comitato era concepito come «un organo di decentramento decisionale», sia pure in «rapporto dialettico costruttivo» con la Sede centrale dell'UNLA. I suoi compiti, precisati nel terzo articolo del progetto di regolamento, dovevano essere la proposta programmatica, la coordinazione delle attività dei Ccp, nonché la discussione e ratifica degli atti provenienti dalla Sede centrale, con particolare riguardo alla apertura e chiusura dei Centri, e alla

³⁰⁵ E proponevano questi altri passi preliminari: a) convocazione di un convegno organizzativo di tre giorni, con la partecipazione dei dirigenti e di un collaboratore per ciascun Ccp e Csc; b) elaborazione di un documento sulla situazione socioculturale sarda, da presentare al convegno come base di discussione per individuare gli elementi utili a definire i termini della coordinazione delle attività dei Centri; c) individuazione dei criteri per l'elezione del Comitato e del suo organo esecutivo (la Giunta). *Ibi*, pp. 3-4.

ripartizione dei finanziamenti assegnati dall'UNLA. Gli articoli dal IV al XIII riguardavano il funzionamento e la composizione del Comitato. Essi disponevano, tra l'altro, che ogni Ccp fosse rappresentato dal dirigente, da un collaboratore e da un centrista, eletti annualmente dalle assemblee dei Centri e che gli organi interni fossero la giunta esecutiva, il segretario regionale e i segretari provinciali. La giunta, oltre a rendere operative le deliberazioni del Comitato, doveva rappresentare l'UNLA in ambito regionale, mentre ai segretari provinciali era riconosciuta la funzione di rappresentare il Comitato e l'UNLA davanti alle istituzioni pubbliche territoriali. Al segretario regionale si dava il compito di coordinare l'attività degli altri organismi³⁰⁶.

4.2. La costituente del Comitato regionale sardo. Il giorno 8 aprile il comitato promotore inviò a tutti i Ccp sardi la lettera di convocazione per l'assemblea costituente, con l'invito ad eleggere i rappresentanti dei collaboratori e dei centristi, ad esaminare in via preliminare il progetto di regolamento interno e a preparare eventuali documenti di lavoro da sottoporre all'attenzione dell'assemblea. Oltre ad una copia del suddetto regolamento, il Comitato promotore allegò alla lettera di convocazione anche una copia della relazione inviata a Roma il 17 gennaio e una copia dell'“ipotesi” organizzativa di Columbu, a conferma del fatto che le tesi del dirigente bosano erano state elette a fondamento ideale del Comitato³⁰⁷. Il convegno si tenne nei primi due giorni di maggio presso il rifugio montano “La Madonnina” di Santu Lussurgiu. Vi presero parte cinquanta delegati in rappresentanza dei Ccp di Bauladu, Bonarcado, Bono, Bosa, Ollolai, Osini, Ozieri, Pabillonis, Riola Sardo, Santu Lussurgiu, Sassari, Scano Montiferro, Sindia, Siniscola, Terralba e dei Csc di Macomer (che fu rappresentato da due delegati invece di tre) e Oristano. Espletati gli adempimenti per l'elezione del presidente, del segretario e degli scrutatori, il dirigente del Csc di Macomer, Onni, pose subito una questione importante, cioè se i Centri di servizi culturali (non istituiti, ma semplicemente gestiti dall'UNLA) dovessero fare parte o meno del Comitato regionale. Chiamata a votare, l'assemblea si espresse per il sì (33 voti favorevoli, 9 contrari, 4 astenuti)³⁰⁸.

³⁰⁶ ARaMa, UNLA Regionale. 1970, *Progetto di regolamento del Consiglio regionale dei Centri di cultura popolare UNLA*, pp. 1-3. Il testo del progetto è riportato in appendice, D2.

³⁰⁷ ARaMa, UNLA Regionale. 1970, *Comitato promotore del Consiglio regionale dei Centri di cultura popolare UNLA della Sardegna. Oggetto: Convegno Costitutivo del Consiglio Regionale dei Centri di Cultura Popolare UNLA della Sardegna*.

³⁰⁸ ARaMa, UNLA Regionale. 1970, *Verbale dei lavori del Convegno istitutivo del Consiglio regionale dei Centri UNLA della Sardegna. 1° e 2 maggio 1970*. Il testo è riportato in appendice, D3. Per la composizione del Comitato, T10. La tabella riporta tra parentesi i nomi dei rappresentanti assenti. Per ciascun Ccp, i nomi dei rappresentanti sono elencati secondo l'ordine: dirigente, collaboratore, centrista. Erano presenti ai lavori del 1970 Bachisio Onni e Gianni Sechi in rappresentanza del Csc di Macomer, e Antonio Bellinzas, Giampaolo Mura e Antonio Brenna del Csc di Oristano; ai lavori del 1972, Antonio Bellinzas per il Csc di Oristano e Raffaele Manca per il Csc di Macomer. Fonti della tabella: ARaMa, Unla Regionale, 1970, *Verbale dei lavori del Convegno istitutivo del Consiglio regionale dei Centri U.N.L.A. della Sardegna. 1° e 2 maggio 1970; Comitato regionale dei Centri di cultura popolare U.N.L.A. della*

Passando quindi all'esame degli articoli del progetto di regolamento interno, l'assemblea li approvò integralmente o con modifiche; inoltre, deliberò l'aggiunta di altri due articoli, che entrarono a fare parte del testo regolamentare definitivo. L'articolo 1 fu lungamente discusso e infine approvato, con il voto contrario di due delegati, in questa forma:

Il Consiglio Regionale UNLA è espressione della volontà degli utenti e operatori dei Centri C.P. e dei Csc UNLA della Sardegna. Esso ha origine dalla consapevolezza della necessità di un'ampia partecipazione di tutti gli interessati alla elaborazione delle linee programmatiche ed al controllo degli strumenti tecnici e finanziari di attuazione del lavoro culturale.

Rispetto a quello proposto dal progetto di regolamento, l'articolo definitivo conteneva una variazione che sembra importante: il termine "utenti" era preposto al termine "operatori". Si può leggere, in questa variazione testuale, la volontà di rimarcare meglio la sostanza democratica del nascente organismo regionale, che, allo stesso modo dei Centri di cultura popolare, poneva il suo fondamento negli interessi e nelle esigenze della comunità. Così risultava più immediato il collegamento all'enunciato dell'articolo 2, che fu approvato con un solo voto contrario:

In quanto espressione della volontà della base di autogestione del lavoro culturale – in rapporto dialettico-costruttivo con gli organi statutari centrali dell'Unione – il Consiglio regionale è un organo di decentramento decisionale.

L'articolo 3, che apriva la sezione sui compiti del Comitato regionale, subì un esame più lungo, data la sua composizione in otto punti, alcuni dei quali furono modificati. La variazione più importante riguardò il terzo punto, dato che la nuova formulazione riconobbe al Comitato la facoltà di esaminare «l'attività dei Centri, dopo averne approvato le finalità» (in via provvisoria si era data al Comitato soltanto la funzione di coordinare l'attività dei Centri). Intorno all'enunciato del quarto punto, che riguardava l'apertura e la chiusura dei Centri, si ebbe un certo attrito fra le delegazioni. Il comma fu approvato integralmente rispetto al testo provvisorio: «[Il Consiglio regionale] delibera sulla istituzione di nuovi Centri e sulla eventuale chiusura di quelli esistenti», ma i delegati del Ccp di Osini, che espressero voto contrario, avrebbero preferito quest'altra formulazione: «Per l'apertura o chiusura di un Centro è necessaria l'approvazione degli organi centrali dell'UNLA». La norma di cui al quinto punto, sulla ratifica delle decisioni prese dalla Sede centrale sui Centri regionali, fu

Sardegna. Assemblea ordinaria. "La Madonnina" 28-12-1971; U.N.L.A. Comitato Regionale Sardo. Assemblea straordinaria. S. Leonardo 27-28 settembre 1972.

Francesco Obinu, I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

stralciata (con un solo voto contrario) e ricollocata con modifiche nella sezione dedicata agli organi del Consiglio regionale, in seno all'articolo 12 (alla lettera c). Il sesto punto fu modificato e approvato con difficoltà, visto che quattro delegati opposero voto contrario e altri due si astennero; comunque, l'assemblea diede mandato al Comitato regionale di deliberare «sulla ripartizione dei finanziamenti assegnati dalla Sede centrale o da altri enti ai Ccp della regione», mentre nella formulazione provvisoria si parlava di “Centri” (tali erano anche i Csc) e non di “Ccp”.

La seconda sezione del regolamento, riguardante la composizione e il funzionamento del Comitato, subì modifiche in tutti gli articoli, ad eccezione del 4. Il nuovo articolo 6, in particolare, poneva una precisa limitazione alle prerogative dei rappresentanti dei Csc, poiché riconosceva loro «voto consultivo ma non deliberativo» sulla ripartizione dei finanziamenti destinati ai Ccp (due voti contrari e sette astensioni). La definizione delle competenze degli organi interni, affidata alla terza ed ultima sezione del regolamento, non ebbe modifiche tranne che per l'articolo 14. Osteggiato dal voto contrario di cinque delegati, il nuovo articolo limitò la funzione di rappresentanza dei segretari provinciali ai soli Ccp. Inoltre, la funzione di coordinamento in merito all'attività dei Ccp veniva subordinata all'esplicito mandato della Giunta esecutiva. La terza sezione includeva anche i due articoli aggiunti rispetto alla versione provvisoria: il 15 stabiliva che i funzionari dei Centri di servizi culturali non potessero essere eletti membri degli organi esecutivi del Comitato regionale, mentre il 16 indicava in due terzi la maggioranza richiesta per l'approvazione delle eventuali modifiche al testo normativo. Delle quattro norme transitorie previste dal progetto di regolamento, le prime tre furono approvate integralmente all'unanimità, mentre la quarta, ormai inutile, fu sostituita dalla precisazione che con il termine “Centri” si volevano intendere sia i Ccp che i Csc. Una volta approvato il regolamento interno, il Comitato regionale elesse i membri della Giunta esecutiva. Tra essi, Salis fu il più votato³⁰⁹.

4.3. I veti della Sede centrale. Il 21 giugno 1970 il Comitato regionale si riunì in seduta

³⁰⁹ Salis ebbe 28 voti e Columbu 25. Le altre preferenze furono distribuite tra Michele Zedde e Quintino Melis (dei Ccp di Ollolai e di Terralba, 21 a testa), Francesco Tanda e Benito Giglio (Sassari e Riola Sardo, 19 a testa), Battista Corrias (Siniscola, 18), Fedele Carta e Salvatore Carta (Scano Montiferro e Bonarcado, 16 a testa). Tutti gli eletti erano dirigenti dei rispettivi Ccp, ad eccezione del collaboratore Salvatore Carta. Si erano candidati, oltre agli eletti, Salvatore Campus (dirigente di Bono), Gianluigi Casiddu (collaboratore di Sassari), Mario Cola (collaboratore di Ozieri), Armando Demurtas (dirigente di Osini), Nicola Matzutzi (centrista di Bauladu), Luisa Raghitta (dirigente di Ozieri), Tonia Stocchino (collaboratrice di Siniscola), Antonio Zedda (dirigente di Sindia) e Maria Angela Zurru (collaboratrice di Pabillonis). Si deve notare che fra i candidati soltanto uno era un centrista, cioè un utente dei Ccp, e che su 50 delegati le donne erano 9, cioè meno di un quinto. Di esse, poi, soltanto una era dirigente, tre erano collaboratrici e cinque centriste. I lavori si erano aperti alle ore 10 del 1° maggio e chiusi alle ore 20 del 2 maggio. *Verbale dei lavori del Convegno istitutivo del Consiglio regionale*, cit., pp. 1-2.

Francesco Obinu, *I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna*, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

straordinaria³¹⁰. Non fu un'assemblea plenaria, perché i Ccp di Bauladu, Osini, Sassari e Scano Montiferro non inviarono i loro rappresentanti. Inoltre, mancarono i delegati del Ccp di Laerru, perché quel Centro si trovava nella condizione di sospensione e per i Csc parteciparono soltanto i dirigenti. L'assemblea era stata convocata su richiesta di Salis. Prendendo la parola, il dirigente di Santu Lussurgiu pose immediatamente sul tavolo lo scottante motivo della convocazione, vale a dire le proposte di modifica al regolamento del Comitato, avanzate dalla Sede centrale dell'UNLA con lettera del 20 maggio. Precisamente, l'UNLA "suggeriva" di ridurre da nove a cinque i membri della Giunta esecutiva e di escludere dal Comitato regionale i rappresentanti dei Csc. Poiché nella missiva si parlava di "proposte", poteva sembrare che l'UNLA non intendesse imporsi, ma Salis riferì un fatto che metteva la questione in termini ben diversi. In occasione del vertice romano convocato dall'UNLA in vista del convegno interregionale dei Comitati del 28 giugno, il professor Facciuto, membro della Direzione nazionale, aveva avvisato che i rappresentanti dei Ccp sardi non sarebbero stati ammessi al convegno se essi, nel frattempo, non avessero proceduto ad accogliere le proposte di modifica avanzate da Roma. Considerando pure che l'UNLA non aveva sollevato nessuna obiezione preventiva sui contenuti del testo regolamentare, Salis giudicava l'intervento della Sede centrale «lesivo delle decisioni liberamente adottate dall'Assemblea dei Centri di Sardegna» e, in segno di protesta, rassegnò le dimissioni anche per conto della giunta esecutiva.

La lettera dell'UNLA aveva gettato preoccupazione e delusione tra i consiglieri sardi, ma il primo intervento, quello del dirigente Campus, sposò pienamente la posizione dell'UNLA. A suo parere, i rappresentanti dei Centri di servizi culturali di Macomer e Oristano, «in quanto affidati in gestione all'UNLA e condizionati da una convenzione con la Cassa per il Mezzogiorno», non potevano fare parte del Comitato regionale e le elezioni del due maggio dovevano essere invalidate, perché ad esse avevano preso parte gli esponenti dei Csc, ai quali oltretutto, l'articolo 15 del regolamento negava l'eleggibilità e lo stesso diritto al voto. Al contrario, il centrista bosano Augusto Brigas considerava le dimissioni della giunta esecutiva «un atto di debolezza» e, ricordando che il Comitato regionale era «la sola vera espressione» democratica della base, invitava a non ritornare sulle decisioni legittimamente prese dall'assemblea. Mentre i rappresentanti di Riola Sardo condividevano questa posizione, il collaboratore ozierese Mario Cola proponeva di inviare a Roma alcuni rappresentanti per sapere se la lettera del 20 maggio fosse emanazione del direttivo dell'UNLA, ma Salis lasciava intendere che quell'organo non fosse mai stato convocato. Anche per

³¹⁰ ARaMa, UNLA Regionale. 1970, *Verbale dei lavori del Consiglio regionale dei Centri UNLA della Sardegna*. 21 giugno 1970.

Francesco Obinu, *I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna*, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

questo e riflettendo sulla vocazione democratica dell'UNLA, il dirigente di Bonarcado Nuccio Mele avanzò l'ipotesi che la lettera fosse stata dettata da qualche «burocrate», lontano dal vero pensiero dei dirigenti. Invece il suo collega di Ollolai, Michele Zedde, era pessimista, perché aveva potuto visionare il regolamento del Comitato regionale campano e, a suo dire, esso sembrava costruito sotto l'influenza della Sede centrale. In altre parole, la sua convinzione era che il regolamento sardo, redatto in totale autonomia, non avesse incontrato il gradimento romano.

I rappresentanti dei Csc si trovavano nella posizione più scomoda. Bellinzas, rimarcando che la stessa UNLA riconosceva i Csc come parte della sua «grande famiglia», si chiedeva se fosse un bene avere un organismo regionale «addomesticato», incline a seguire imposizioni esterne. Anche Onni non nutriva dubbi sul fatto che i Csc facessero parte dell'UNLA a pieno titolo, ma in lui sembrava prevalere la preoccupazione di non creare conflitti con la Sede centrale, nel momento in cui proponeva che i rappresentanti dei Centri di servizi culturali non entrassero nel Comitato regionale. Riteneva, poi, che per garantire la partecipazione democratica non si potesse accogliere la richiesta di ridurre a cinque il numero dei membri della giunta, perché altrimenti si sarebbe corso il rischio di avere nell'esecutivo soltanto dirigenti e non anche centristi e collaboratori. Onni, in buona sostanza, si faceva promotore di una linea conciliativa; essa ottenne l'appoggio del collaboratore lussurgese Luigi Borrodde, il quale propose che fra i cinque membri dell'esecutivo non vi fossero maestri comandati presso l'UNLA, e del collaboratore di Bonarcado Salvatore Carta, il quale vedeva nell'accoglimento delle richieste dell'UNLA la strada per salvare, globalmente, il regolamento approvato dall'assemblea.

Dall'altra parte, però, si era formato un gruppo più intransigente, che nutriva serie preoccupazioni sul fatto che la Sede centrale intendesse rispettare le decisioni democraticamente assunte dal Comitato sardo. Anche Salis (come Bellinzas) parlava della volontà della Sede centrale di «addomesticare» i Consigli regionali, mentre Andrea Fanari, collaboratore del Ccp di Riola Sardo, riteneva che l'UNLA avesse il «dovere» di rispettare il regolamento votato dall'assemblea regionale. Cola e Zedde si dissero contrari ad ogni modifica imposta dall'esterno, mentre Columbu accoglieva in parte la linea conciliativa e si diceva favorevole alla rielezione dei cinque membri dell'esecutivo, ma respingeva l'eventualità di escludere dal Comitato i rappresentanti dei Csc, i quali, semmai, potevano volontariamente offrire le loro dimissioni. Le parti si trovarono infine d'accordo su un ordine del giorno Melis-Onni-Zedde:

Il Consiglio regionale dei Centri di Sardegna, sentita la relazione di Francesco Salis circa la

Francesco Obinu, I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

posizione assunta dalla Sede centrale dell'UNLA in merito agli art. 1, 4, 6 e 15 e paragrafo 4 delle norme transitorie del regolamento del Consiglio regionale dei Ccp della Sardegna, approvato a La Maddalena il 2 maggio 1970; preso atto della volontà della Sede centrale di non recepire le istanze democratiche di autonomia, manifestate dalla base ed espresse nel Regolamento stesso; mentre respinge i tentativi tendenti a svuotare i contenuti di detto strumento democratico, con unanime rimostranza e con piena coscienza della gravità del fatto, per un atto di buona volontà, nel superiore interesse degli utenti dei Centri di cultura popolare della Sardegna, accetta le dimissioni del Comitato esecutivo del Consiglio dei Centri e, sentiti i rappresentanti dei Centri servizi culturali, modifica il proprio regolamento, escludendo i Centri servizi culturali dal suo seno e procede, pertanto, al rinnovo del Comitato esecutivo, nel numero di cinque persone; e nello stesso tempo ribadisce fermamente la piena validità di tutti gli altri punti del proprio regolamento sui quali non è disposto a transigere, ritenendoli espressione di diritti irrinunciabili, e sui quali non si può addivenire ad alcun compromesso³¹¹.

L'o.d.g. fu approvato dall'assemblea con voto quasi unanime (26 favorevoli, 2 contrari e 4 astenuti). La nuova giunta esecutiva fu eletta nelle persone di Salis, Melis, Giglio, Brigas e Cola, il quale ultimo subentrò a Columbu, rinunciatario. Nel Comitato dei Ccp sardi era prevalsa, dunque, la linea moderata, disposta a sacrificare l'autonomia decisionale dell'assemblea pur di non compromettere i rapporti con la Sede centrale. Questi, a sentire Raffaele Manca, furono caratterizzati fin dall'inizio da una «accentuata freddezza della Sede centrale» verso il disegno regionalista dei Comitati e, «soprattutto sotto le presidenze succedutesi a quella della Lorenzetto», da Roma si tentò «di imporre il ritorno al vecchio modello centralistico». Il Comitato direttivo dell'UNLA si divise allora fra «una componente a vocazione politico-culturale “centrista” (Campania e Calabria in prima fila) e un'altra apertamente “di sinistra” (Sardegna, anche a forte caratterizzazione sardista, e Puglia in testa)»³¹².

4.4. Il lavoro coordinato. Il Comitato riprese il suo lavoro in settembre e la giunta, convocata a Macomer nel mese seguente, lavorò per stendere il primo piano di lavoro coordinato. Le indicazioni venute dalla riunione del Comitato furono sintetizzate in tre punti: «a) ricerca di un fondamento ideologico concettuale per il lavoro dei Centri; b) esigenza di un dibattito culturale, sociale e politico nella comunità; c) proposte di attività comuni ai Centri sull'informazione, sui problemi del mondo pastorale, del mondo contadino e di carattere locale». La giunta si sentì in dovere di richiamare i responsabili dei Ccp, affinché organizzassero le attività culturali in modo «razionale e scientifico», orientandole «verso finalità precise che siano di utilità alla nostra gente e soprattutto a coloro che sono vittime di un'ingiustizia culturale». Con ciò, si voleva ribadire, ancora una volta, la necessità di superare quella abitudine a sviluppare attività fruibili «entro una breve cerchia di

³¹¹ *Ibi*, [pp. 3-6].

³¹² Appendice, D9.

persone che digeriscono quello che producono». Tali «esercitazioni meravigliose» non erano ritenute idonee al conseguimento degli obiettivi di vasta risonanza sociale che il Comitato dei Ccp sardi intendeva raggiungere³¹³.

Di seguito, fu preparato il progetto di lavoro coordinato. Esso era dato in forma schematica e prevedeva: 1) attività concordate con la Sede centrale, 2) coordinate dal Comitato regionale, 3) concordate con i Csc, 4) altre attività concordate con Ccp consorziati fra loro, 5) attività comunitarie autonome. Le attività concordate con l'UNLA erano, a seconda dell'interesse prevalente nei Ccp, la «sezione guidata del mondo contadino» e la «unità di biblioteca»; quelle coordinate dal Comitato regionale vertevano su informazione, istruzione e alfabetizzazione; quelle concordate con i Csc si concentravano sullo studio dei problemi sociali ed economici dei comprensori, ma anche su attività culturali (cineforum, teatro, mostre); infine, i Centri consorziati si proponevano di sviluppare attività e manifestazioni tese a coinvolgere la scuola e gli enti locali, mentre le attività comunitarie erano legate al lavoro dei gruppi autonomi su problemi specifici.

Il piano, pur partendo dal presupposto che per dare corso al «rilancio operativo dei Centri» fosse indispensabile fare incontrare i Centri stessi «su linee di metodo e organizzative identiche e unitarie», voleva rispondere all'esigenza di governare le inevitabili difficoltà che scaturivano da un processo organizzativo appena avviato e tutto da verificare. Pertanto, quel primo piano di lavoro proposto dalla Giunta esecutiva fu concepito per permetterne la calibratura nelle concrete fasi d'impiego determinate dai Centri, «sia in rapporto alle capacità logistiche degli stessi, sia alle possibilità di approccio e di fruizione dell'ambiente». Nella possibilità per i Centri di adeguare alla «diversificazione socioculturale del fattore umano» i metodi e le finalità omogenee del piano di lavoro, stava del resto anche la garanzia democratica del rispetto dell'autonomia propositiva e operativa della base. Quindici Ccp formularono i piani di lavoro, che arrivarono all'attenzione della giunta in dicembre, in tempo per la relazione informativa dell'anno culturale 1970-71, che l'organo regionale era tenuto ad inviare a Roma³¹⁴.

La relazione richiamò innanzitutto l'importanza del coordinamento e dell'omogeneizzazione dei programmi di lavoro, insieme però alla salvaguardia dell'autonomia decisionale di ciascun Centro,

³¹³ ARaMa, UNLA Regionale. 1970, *Unione nazionale per la lotta contro l'analfabetismo. Comitato regionale sardo. Stralcio dei verbali delle riunioni della Giunta esecutiva. Relazione piani di lavoro. Corso per insegnanti di scuola popolare (Sassari 27-30/II/1970), Verbale n. 1. Macomer 11-10-1970.*

³¹⁴ ARaMa, UNLA Regionale. 1970, *Comitato regionale sardo Centri cultura popolare UNLA. Giunta esecutiva in Terralba. Piano di lavoro per l'anno 1970-71 che la G. E. propone ai Centri di cultura popolare della Sardegna in esito alle indicazioni ricevute dall'Assemblea del Comitato regionale tenutosi a Santu Lussurgiu (Rifugio "La Madonna") nei giorni 26-27-28 sett. 1970.*

Francesco Obinu, I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

perché l'unificazione dei metodi e delle finalità del lavoro culturale non poteva prescindere dalla «differenziazione delle attività [...] secondo le caratteristiche di ciascun ambiente di intervento». Stando alla relazione, «quasi tutti» i Centri si erano attenuti «allo schema elaborato e consigliato dalla Giunta esecutiva», ma i dati documentati non sembrano sostenere quest'affermazione. Ad ognuna delle cinque aree di attività in cui era suddiviso il progetto di lavoro coordinato corrispondevano diversi settori. Tra essi, soltanto il settore biblioteca era stato oggetto di lavoro in tutti i Centri, mentre soltanto la metà dei Ccp aveva deciso di occuparsi dei settori mondo contadino, stampa e redazione bollettino, manifestazioni culturali, collaborazione civica. E tutti i restanti settori avevano goduto dell'interessamento di un numero di Ccp addirittura esiguo (variabile da due a quattro)³¹⁵.

4.5. La preparazione degli operatori culturali. Intanto i dirigenti sardi pensavano anche alla preparazione dei collaboratori, o animatori, i quali dovevano formare i centristi. Nel novembre 1970 il Comitato dei Ccp sardi organizzò a Sassari un corso rivolto alla preparazione degli insegnanti che intendevano prestare la loro opera nella scuola popolare. Il convegno diede modo ai diciannove partecipanti (tutte donne con l'eccezione di due uomini) di seguire lezioni sui seguenti temi: «Il libro di testo come strumento didattico e come elemento di metodo» (a cura di Salis e Columbu); la possibile applicazione del metodo Freinet nei corsi popolari per adulti³¹⁶ (a cura di Francesco Porcu e Pietro Mele); «Gli audiovisivi e gli strumenti di informazione nell'alfabetizzazione degli adulti» (a cura di Melis e Giuseppe Serpillo). Poi corsisti formarono due gruppi di lavoro intorno ai temi: «Il libro di testo come strumento didattico e come elemento di metodo» e «Il non-libro di testo.

³¹⁵ ARaMa, UNLA Regionale. 1970, *Unione nazionale per la lotta contro l'analfabetismo. Comitato regionale sardo. Stralcio dei verbali delle riunioni della Giunta esecutiva. Relazione piani di lavoro. Corso per insegnanti di scuola popolare (Sassari 27-30/11/1970); Attività comuni previste dai Centri di cultura popolare per l'anno 1970-71*. Il prospetto completo delle attività e il dettaglio dei Ccp impegnati in ciascuna è riportato in appendice, D4.

³¹⁶ Célestin Freinet elaborò le "tecniche" (1925) in funzione della didattica nella scuola elementare. Il punto di partenza era l'osservazione di fatti e attività della vita quotidiana, che gli alunni potevano osservare grazie alle «lezioni-passeggiate». Al rientro in aula, gli scolari, utilizzando una piccola stamperia, potevano comporre in forma scritta e in cooperazione fra di loro e col maestro le impressioni della passeggiata. Nasceva così il "testo libero", che sostituiva il "dettato" e non restava nel chiuso della scuola perché i ragazzini portavano le composizioni a casa e le condividevano con i genitori. Freinet propose ad altre scuole elementari di sviluppare la stessa attività e di attivare un reciproco scambio degli elaborati, ottenendo così una circolazione di "pagine di vita" che rappresentavano un lavoro "motivato" e contribuirono a stimolare ulteriormente la libertà espressiva degli alunni. In questo modo il maestro francese si proponeva di offrire un'alternativa alla prassi della «spiegazione ad oltranza», che precedendo e sostituendo la sperimentazione, diveniva mero «verbiloquio» e impediva l'esercizio della parola e del linguaggio da parte del discente. Ma ottenere una classe «operante», attiva, non era l'obiettivo finale di Freinet; egli ambiva a realizzare la «scuola vivente», la scuola che si ponesse come proseguimento naturale dell'esperienza familiare e comunitaria dei ragazzini. E che superasse gli steccati delle tante «pedagogie» (per l'infanzia, per il grado elementare, per quello medio), mettendo in corrispondenza gli stadi dell'apprendimento con la «continuità delle esistenze» che collega le diverse età del ragazzo. C. Freinet, *Le mie tecniche*, La Nuova Italia, Firenze 1969 (*Les techniques Freinet de l'École Moderne*, 1967).

Francesco Obinu, *I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A. (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna*, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

Strumenti e metodi nei corsi popolari UNLA»³¹⁷.

Più tardi, in una riunione del marzo 1971, il Comitato regionale prese la decisione di dare vita ad un «corso residenziale sull'informazione» per quaranta animatori. Il corso mirava a preparare educatori capaci di dare impulso alla «criticizzazione dei frequentanti dei Ccp» anche attraverso l'analisi dell'attività dei mass media. Il programma del corso prevedeva questi oggetti: la condizione della Sardegna «tra la cultura industriale e quella agro-pastorale», l'influenza dei mass media sulla società, la situazione dell'informazione in Sardegna, le tecniche d'informazione utilizzate dai Ccp all'interno delle comunità, le tecniche d'informazione utilizzate verso l'esterno³¹⁸.

La preparazione degli insegnanti era sentita come un'esigenza stringente dei dirigenti dell'UNLA sarda. Altri operatori culturali, infatti, si proponevano come educatori degli adulti e chiedevano al Ministero l'assegnazione dei corsi popolari. Il Comitato regionale avvertiva il pericolo che i Ccp dell'UNLA fosse estromessi dal terreno dell'educazione degli adulti, come sembrava far presagire quanto accaduto in provincia di Cagliari. Il provveditore agli studi aveva affidato alle diverse associazioni culturali 24 corsi, di cui solo uno all'UNLA, presso il Ccp di Riola Sardo. Un altro

³¹⁷ ARaMa, UNLA Regionale. 1970, *Unione nazionale per la lotta contro l'analfabetismo. Comitato regionale sardo. Stralcio dei verbali delle riunioni della Giunta esecutiva. Relazione piani di lavoro. Corso per insegnanti di scuola popolare (Sassari 27-30/11/1970)*. La relazione del primo gruppo di lavoro denunciava, sulla base dell'esperienza diretta di quegli insegnanti, l'inadeguatezza dei testi scolastici utilizzati nelle scuole popolari, ma realizzati per la formazione dei bambini. A titolo di esempio, la Storia era trattata nella forma semplificata del «racconto» e trascurava gli aspetti politici delle vicende narrate. Le esigenze formative di un adulto potevano essere soddisfatte, secondo gli insegnanti del primo gruppo, attraverso testi che avessero tre caratteristiche principali: l'aderenza all'ambiente, alla realtà sociale e agli interessi degli adulti; il contenuto, fatto di «piccoli versi, piccole poesie che fissino in sintesi vari concetti e che offrano spunto a successive ricerche», brani letterari scelti fra le opere di autori locali, riguardanti temi più vicini alle conoscenze e alla sensibilità degli adulti da scolarizzare. L'altro gruppo di lavoro affermò il libro per gli adulti doveva essere ricco in contenuti piuttosto che in nozioni, doveva essere un testo non convenzionale (un «non-testo», appunto) da costruirsi in cooperazione fra allievi e insegnanti, con i primi nella veste di propositori degli argomenti da trattare: «Ogni alunno dovrebbe avere una cartella nella quale inserirà le pagine scelte da lui e dagli altri. Queste pagine costituiranno un testo [...] che sarà di vita sentita perché essi stessi ne sono gli autori». La realizzazione del libro di testo non convenzionale doveva giovare di tutte le tecniche comunicative, come la stampa, la fotografia, il collage, la televisione, le filmine didattiche. Gli insegnanti attribuivano particolare importanza ai giornali, regionali e nazionali, per la possibilità di essere utilizzati come uno strumento che, prestandosi all'analisi dei contenuti, permette la formulazione di ipotesi di lavoro. Leggendo di un terremoto in Pakistan, esemplificavano i maestri, si individuerebbero temi di approfondimento geografico (sul territorio interessato dal sisma), fisico-geologico (sulle forze naturali scatenanti il sisma), socioeconomico (sulle aree sottosviluppate del mondo, sulla manifestazione di solidarietà e l'organizzazione degli aiuti umanitari). Quindi ipotizzavano l'utilizzo di una piccola tipografia, per la diffusione del libro di testo stampato dagli allievi della scuola popolare fra tutti i membri della comunità. Quell'opera assumerebbe allora un valore collettivo e darebbe ai suoi autori la consapevolezza di avere creato un oggetto culturale destinato al coinvolgimento di altri lettori. Infine, incoraggiavano l'uso dei sussidi audiovisivi, capaci di allargare il campo di osservazione oltre il piccolo recinto comunitario e di permettere agli allievi adulti di maturare criticamente al cospetto di una gamma di proposte culturali molto più ampia di quella fornita dagli strumenti scolastici tradizionali.

³¹⁸ *Ibi*. Le spese previste per l'organizzazione del corso ammontavano a 1.370.000 lire. Alcune difficoltà incontrate dalla Sede centrale nell'erogazione dei contributi ai Centri, insieme all'impegno già assunto da Roma di finanziare le attività a favore delle sezioni guidate di studio sui «problemi dei contadini e dell'agricoltura in alcune zone del Mezzogiorno» (tra queste, come si è detto, c'era anche la Sardegna), fecero slittare il corso di formazione sull'informazione al mese di aprile.

Francesco Obinu, I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

corso era stato in seguito assegnato al Ccp di Santu Lussurgiu, ma soltanto per la rinuncia dell'ente originariamente indicato dal provveditore³¹⁹. I Ccp, quindi, erano chiamati ad offrire una proposta formativa sempre più qualificata e competitiva, sia nei corsi di scuola popolare che nei corsi Cracis. La giunta esecutiva del Comitato regionale, riunitasi a Macomer nel giugno 1971, istituì una commissione incaricata di studiare il problema³²⁰.

5. La nuova proposta politico-culturale del Comitato dei Ccp sardi

Sulla base delle indicazioni emerse, nel successivo mese di luglio fu organizzato un convegno fra dirigenti, collaboratori e animatori, che provò a stabilire i termini del rinnovamento a cui i Ccp sardi erano chiamati e che sostituì il già previsto corso sull'informazione e la comunicazione³²¹.

5.1. Le relazioni introduttive. L'apertura dei lavori fu affidata a Salis, il quale, richiamandosi al secondo articolo dello statuto dell'UNLA: «L'Unione pone in atto ogni iniziativa culturale volta a favorire lo sviluppo civile», egli volle indicare in sette punti quale doveva essere «l'atteggiamento politico-culturale fondamentale» dei Centri della Sardegna:

1°. Denuncia continua delle ingiustizie di cui è responsabile l'organizzazione sociale ed economica italiana nei confronti delle classi lavoratrici subalterne, le quali dovranno gradualmente prendere coscienza della loro condizione di prime vittime di una struttura emarginante sia dal punto di vista economico, che da quello politico e culturale. 2°. Costatazione che numerose altre categorie non privilegiate subiscono duramente il contraccolpo di tali ingiustizie, in particolar modo gli anziani, gli individui afflitti da problemi di disadattamento psichico e sociale, gli abitanti di regioni in via di regresso economico, e gli esclusi da un normale inserimento nel campo produttivo e remunerativo. 3°. Vigilanza attiva nei confronti di nuove forme di alienazione degli individui e dei gruppi sociali che potrà essere determinata dall'improvviso sviluppo di cospicue iniziative industriali che si prevedono imminenti nella nostra zona. 4°. Particolare attenzione nel rigettare una visione settoriale dei problemi: l'interdipendenza di essi ci induce a respingere ogni soluzione facile che possa identificarsi in una azione del Centro prescindente dal contesto sociale, economico e politico in cui vive. 5°. Conseguente ferma opposizione a quanto nella nostra società contribuisce ad accentuare o

³¹⁹ ARaMa, Unla Regionale, 1970, *Unione nazionale per la lotta contro l'analfabetismo. Comitato regionale sardo. Stralcio dei verbali delle riunioni della Giunta esecutiva. Relazione piani di lavoro. Corso per insegnanti di scuola popolare (Sassari 27-30/II/1970), Verbale n. 2.*

³²⁰ ARaMa, UNLA Regionale. 1971, *Copia del verbale di riunione di Giunta n. 10. Macomer 7-6-1971.*

³²¹ Il corpo docente era costituito da Salis, Columbu, Italo Ortu e Francesco Tanda, e dai direttori dei Csc, Bellinzas e Onni, sotto la direzione del presidente del Comitato regionale, Melis. Fungevano da segretario Salvatore Campus e da monitori Raffaele Manca, Pietro Mele e Piero Spiga. I corsisti furono trentuno e provenivano da tredici Ccp (Bauladu, Bonarcado, Bono, Bosa, Ittireddu, Ollolai, Ozieri, Pabillonis, Santu Lussurgiu, Scano Montiferru, Sindia, Siniscola, Terralba) e dai Csc di Macomer e Oristano. ARaMa, UNLA Regionale. 1971, *UNLA. Comitato regionale sardo. Corso sui contenuti del lavoro dei Centri di cultura popolare UNLA della Sardegna. San Leonardo, "Albergo Esit" 9-14 luglio 1971.*

Francesco Obinu, I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

a conservare delle ineguaglianze, qualunque sia il regime politico in cui viviamo. 6°. Rifiuto di ogni ideologia che tende a congelare rapporti di subordinazione tra gruppi umani e che impone l'integrazione totale dell'individuo in un determinato ordine sociale, condizionandolo e strumentalizzandolo. 7°. Affermazione del fatto che la democratizzazione del sapere è inseparabile dalla ristrutturazione dell'economia e dalla umanizzazione delle istituzioni sociali e politiche³²².

La relazione fu presentata in una forma parzialmente modificata rispetto alla stesura originale, perché il testo originario non prevedeva l'enunciato elencato al punto 5° del testo definitivo. Inoltre, il punto 2°, tra i soggetti colpiti dalle ingiustizie del sistema economico e sociale, non indicava più le donne; il punto 3° parlava di «cospicue iniziative industriali» e non più di «innaturali insediamenti industriali»; nel punto 6° non si affermava più che il condizionamento e la strumentalizzazione dell'individuo ad opera del sistema avvenisse «secondo la logica del profitto». Essa, poi, indicava i Comitati regionali come gli organismi «più idonei a cogliere le istanze nuove della società», perché artefici del decentramento dei compiti amministrativi ed organizzativi dell'UNLA e, quindi, del migliore funzionamento dei Ccp rispetto ai bisogni delle comunità locali. I Comitati regionali erano anche visti come gli organismi che avrebbero corretto i vizi socioculturali, come le «clientele (che vivacchiano intorno al “potere” che il Ccp esercita – nomine degli insegnanti dei corsi di scuola popolare e Cracis, collaborazione, etc.)», in virtù della «responsabile autonomia» di cui erano portatori. Infine, accettandosi che una delle cause della crisi dei Ccp stava nella «incapacità di taluni dirigenti a rendersi interpreti della nuova realtà socioculturale del Mezzogiorno e della sua proiezione in interventi operativi; accertata la loro indisponibilità al più conveniente aggiornamento, non vi può essere altro provvedimento che la destituzione». Soprattutto, però, è interessante che la prima stesura della relazione raccomandasse ai Ccp di non fare attività culturale contigua all'attività dei partiti, né di limitarla alla sola educazione degli adulti ma di estenderla ai ragazzi, programmando lavori di gruppo in grado di favorire l'autonoma maturazione culturale e sociale dei giovani. Questa raccomandazione non compariva nel testo definitivo³²³.

L'approfondimento sull'impostazione che i Centri di cultura popolare erano tenuti a dare alla loro attività, fu affidata alle relazioni di Ortu e Columbu. Esaminando i «fini sociopolitici» e individuando non nella scuola ma nelle altre istituzioni e «forme di vita della società» la forza principalmente responsabile della formazione umana, Ortu poneva l'accento sulla necessità di seguire il moto di rapida e continua trasformazione della realtà contemporanea attraverso

³²² *Ibi*, [pp. 5-6].

³²³ ARaMa, UNLA Regionale. 1971, documento siglato con il numero 20, pp. 2-6.

l'aggiornamento – l'«educazione semprecontemporanea», come egli la definiva –, con l'obiettivo di «dominare o guidare la realtà nell'ambito delle esigenze della vita umana». Con l'avvenuto passaggio dall'economia «familiaristica o di comunità» all'economia «di mercato e di più vasti consumi», l'allevatore e l'agricoltore sardi dovevano misurare la loro capacità produttiva e commerciale con quella di allevatori e agricoltori di paesi ad economia più avanzata ed organizzata: «La società consumistica ci ha raggiunto e vano si manifesta il tentativo di respingerla compiuto dagli ultimi eroici resistenti della nostra società agro-pastorale». La sola possibilità di non essere sopraffatti, secondo Ortu, consisteva nell'adeguare conoscenze e capacità, un compito che la scuola, i partiti, i sindacati e tutte le istituzioni democratiche avrebbero dovuto espletare. Purtroppo però, proseguiva il relatore, le speranze nella costruzione della nuova società democratica (sorte all'indomani della caduta del fascismo e della fine della guerra) si erano ormai mutate in scetticismo di fronte al «massiccio sistema dogmatico» imperante, che aveva finito per fare di valori come “democrazia” e “rinascita” soltanto nomi «avulsi dalle cose, ed eretti in entità inconsistenti e vane». Che cos'era necessario fare? Secondo Ortu si doveva sviluppare un lavoro culturale atto ad indurre, nelle persone investite della responsabilità politica e sociale (i governanti e gli stessi educatori), la consapevolezza «dei bisogni, degli interessi e della psicologia che sono propri della nostra gente, delle situazioni storiche e sociali entro cui quei bisogni e quegli interessi maturano». Questa consapevolezza avrebbe permesso di individuare i fini da perseguire e i metodi appropriati per conseguirli. Allora, il lavoro concretamente orientato al preciso interesse della collettività avrebbe recuperato la partecipazione convinta dei cittadini alla vita politica e sociale.

La critica di Ortu al “sistema” non aveva un tono generale, ma una destinazione specifica, cioè la strategia di politica economica scelta dalla Regione autonoma sarda, nel momento in cui anche la “rinascita” era posta fra i valori che erano stati svuotati del loro profondo significato. Proseguendo il suo discorso, Ortu affermava (in linea con le tesi del *lifelong learning*) che l'istruzione, di fronte al rapido processo evolutivo della società moderna, non poteva consistere più in un insieme di «conoscenze statiche», coltivate in giovinezza per essere messe a frutto nell'età matura e i Centri di cultura popolare dovevano essere capaci di sviluppare una continua ricerca di modelli educativi aderenti alle condizioni umane in trasformazione. In Sardegna, era convinto il relatore, questo lavoro di ricerca doveva riguardare soprattutto il campo delle tecniche agricole (mentre l'industrializzazione, ancora agli inizi, non poneva ai Ccp l'urgenza di lavorare sui problemi della qualificazione del lavoro operaio o della inclusione-alienazione rispetto ai ritmi della fabbrica). Poi aggiungeva:

Francesco Obinu, I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

In comunità come le nostre, molto spesso statiche, direi quasi fossilizzate (ed ogni diagnosi di ciò sarebbe interessantissima), un'azione molto efficace può e deve essere condotta dai Centri per rompere incrostazioni ataviche, sconfiggere una certa diffusa pigrizia mentale, che ottunde, smorza ogni volontà di progresso. Lo stesso rapido mutamento esige che gli uomini sappiano adattare se stessi e le loro istituzioni a ciò che in qualche modo, di giorno in giorno, forma un nuovo mondo. Pertanto è necessario che gli uomini acquistino flessibilità di attitudini, di prospettive, di valori e di razionalità. Occorre una educazione “semprecontemporanea” in modo che possa riuscire a mantenere l'equilibrio tra gli uomini e le circostanze di un mondo in mutamento³²⁴.

Il cardine dell'argomentazione stava nella convinzione che le persone dovessero assumere necessariamente «volontà di progresso» e capacità di adattamento, «flessibilità di attitudini, di prospettive, di valori e di razionalità», per non soccombere al continuo mutamento delle condizioni di vita e divenire invece parte integrante ed attiva della società. Da tale prospettiva, il graduale distacco dai “valori tradizionali” appariva come inevitabile, perché determinato dal «progresso storico dell'umanità». Una efficace educazione degli adulti doveva trasmettere il valore della «efficiente integrazione nell'ambito della comunità», perché questo rappresentava il primo passo da compiersi per arrivare ad esprimere «una vigile ed operosa coscienza democratica». Sicché Ortu poteva concludere affermando che i Centri di cultura popolare avessero il dovere di dichiarare la «convertibilità tra democrazia ed educazione» e «l'esigenza della “politicizzazione” dell'educazione permanente»³²⁵.

L'intervento di Ortu aveva inquadrato l'auspicabile attività dei Ccp rispetto alle implicazioni politiche dell'educazione degli adulti. Columbu, proponendosi di mettere a fuoco il tema degli obiettivi culturali, partiva dal dato che (allo stesso modo della partecipazione sociale e politica) anche l'interesse verso le manifestazioni culturali fosse al momento carente. Egli riconosceva la ragione di ciò nella vetustà e inadeguatezza delle strutture e degli strumenti finalizzati alla produzione e alla fruizione della cultura in ambito locale. La grande messe di informazioni convogliata dai nuovi mass media (in particolare la televisione) aveva aperto orizzonti più vasti e più variegati, perché capaci di mostrare il mondo nei suoi dettagli, come mai era accaduto prima. Così gli interessi delle persone si erano molto allargati e diversificati, al punto da non potere più essere soddisfatti dalla produzione culturale locale. Il piccolo ambiente tradizionale non aveva i mezzi per «analizzare, verificare, selezionare contenuti e forme di mass-media, né tanto meno di produrre e creare controinformazione e comunicazione dei propri interessi e della propria cultura».

³²⁴ *Ibi*, [pp. 7-8].

³²⁵ *Ibi*, [pp. 9-10].

Allora i componenti delle comunità tradizionali non potevano fare altro che “consumare” in modo passivo i modelli culturali trasmessi dall'esterno, rinunciando ad ogni azione intesa a rielaborarli per renderli compatibili con la propria cultura.

Il fine culturale dei Ccp, perciò, doveva essere la capacità della comunità locale di produrre “controinformazione”, per salvaguardare la ricchezza della propria cultura senza rinunciare a quella proveniente dal mondo esterno. Alcuni Ccp producevano fogli ciclostilati di informazione e cultura, ma lo facevano senza superare «il limite della occasionalità dei motivi paesani», senza «affrontare le grandi contraddizioni di sistema» e, dunque, senza riuscire a portare la “partecipazione” delle comunità dal livello acritico al livello critico. Se quei fogli avessero superato il limite dei temi localistici, avrebbero educato le comunità ad affrontare consapevolmente e non passivamente le proposte culturali esterne. L'educazione degli adulti e l'educazione permanente sarebbero rimaste un'utopia, secondo Columbu, se non fossero riuscite a indurre nelle comunità locali la capacità di valorizzare la propria cultura senza respingere quella del resto dell'umanità³²⁶.

5.2. I temi di studio. Gli organizzatori del corso individuaronò quattro temi di studio: «Il Centro di cultura popolare nel ruolo politico-culturale in Sardegna: scelte ideologiche fondamentali, scelta di campo», introdotto da Salis; «Attività fondamentali: attività culturali di base, attività di studio comunitario, attività socioeconomiche» (Ortu, Columbu, Salis); «Formazione degli operatori dei Ccp: attività di formazione con corsi, attività autoformative dei singoli Centri ed intercentri, bibliografia e metodologia di utilizzazione degli strumenti» (Onni, Tanda); «Il Centro di cultura popolare e le altre strutture della comunità: enti politici, enti culturali, enti economici» (Bellinzas, Tanda). Ciascuno dei quattro temi fu sottoposto a tre gruppi di lavoro.

Riguardo al primo tema, il gruppo 1 trovò difficoltà a tracciare conclusioni comuni, tanto da dovere avvertire che la sua relazione rifletteva atteggiamenti diversi e contrastanti fra loro. Uno di essi era «prettamente conservativo»; un altro era per conservare quanto possibile dell'esperienza tradizionale, mediando, al contempo, l'apertura all'innovazione (anche se si diceva scettico sul buon esito dell'operazione); un altro ancora si caratterizzava in modo più radicale. I “conservatori” consideravano la volontà di trasformare l'attività dei Ccp come una «imposizione», che non riconosceva la validità del lavoro svolto nei vent'anni trascorsi e che, in più, richiedeva l'adozione da parte dei Ccp di precise «scelte politiche», mentre il Ccp doveva rappresentare (com'era stato stabilito in origine) il luogo di incontro «di tutte le componenti della comunità». Questo li spingeva persino a rifiutare il “senso critico” come strumento di analisi, perché esso avrebbe condotto «ad un

³²⁶ *Ibi*, [pp. 11-12].

atteggiamento di totale contestazione fine a se stessa». I “mediatori”, invece, consideravano indispensabile il rinnovamento, anche se non ritenevano possibile attuarlo attraverso l’attività culturale, che essi subordinavano alle altre attività della società. Per rinnovare i metodi e gli strumenti dei Ccp occorreva rinnovare prima di tutto gli «organismi ormai scheletrici» intorno ad essi (cioè, si presume, le istituzioni politiche e amministrative regionali e nazionali) e tenere presente l’esperienza passata, per non correre il rischio di disperdere il patrimonio del lavoro svolto. I “radicali”, per concludere la panoramica sul primo gruppo di lavoro, sostenevano che le altre due posizioni non potessero chiarire la sostanza dei problemi politico-sociali, perché si limitavano a descrivere i mali senza individuarne la causa. Questa, secondo loro, risiedeva nel modello di sviluppo economico-sociale imposto dall’egemonia borghese³²⁷.

Il gruppo 2 affrontò il primo dei temi proposti in modo apparentemente meno traumatico. La maggioranza dei suoi membri si era trovata d’accordo sull’idea che l’operatore culturale dovesse essere «un mezzo al servizio della comunità». Perciò, doveva fare una precisa scelta ideologica, che lo ponesse al riparo dal pericolo di diventare, invece, lo strumento della «società del consumo». Quale doveva essere la “scelta ideologica”? Su questo punto l’unità di vedute aveva lasciato il campo a due diverse opinioni. La prima voleva che l’educatore permettesse la libera maturazione dell’individuo, lasciando che svolgesse spontaneamente la ricerca delle fonti di informazione e la riflessione critica su di esse. La seconda partiva «dal presupposto marxista per cui non esiste neutralità per nessun individuo, in quanto questi è inserito nella comunità, cioè nella realtà». Lo stesso educatore, quindi, non poteva essere neutrale rispetto alla formazione degli individui e i Centri di cultura popolare non potevano esimersi dall’indicazione di un preciso metodo educativo, tanto più in quanto il loro obiettivo era radicalmente mutato:

Se vent’anni fa si era presentata l’esigenza di sanare la piaga dell’analfabetismo, oggi si deve aprire un discorso nuovo: pervenire ad una partecipazione politica a tutti i livelli. Si è avuto un superamento della lotta contro l’analfabetismo in senso scolastico, ora è opportuno indirizzare la lotta verso un senso politico³²⁸.

La due tesi non avevano trovato una sintesi, ma il confronto fra le parti aveva prodotto un avvicinamento in questi termini:

Premettendo che il Centro di cultura ha il compito di formare l’individuo, sviluppandone la

³²⁷ *Ibi*, [pp.13-17].

³²⁸ *Ibi*, [p. 18].

Francesco Obinu, I Centri di cultura popolare dell’U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

potenzialità, si prospetta il problema di come sia possibile pervenire alla maturazione con gli strumenti a disposizione. Esso deve innanzitutto favorire uno sviluppo del senso critico individuale nei confronti dell'ambiente socioeconomico in cui il singolo si trova situato. Sarà opportuno, pertanto, che si miri a rendere l'individuo cosciente dei suoi diritti e doveri, fornendogli un quadro chiaro di tutti i problemi al di là delle mistificazioni della classe dirigente. Per pervenire a tale fine si deve quindi operare una scelta ideologica ben precisa e determinata che si presenti nella sua funzionalità nella società in cui viviamo. A sostegno di questa linea si prospettano dei buoni motivi: 1°). Innanzi tutto è stato ammesso che nei Centri non si è mai fatto politica apertamente, mentre essa è presente in tutti gli altri istituti o enti, insomma in tutto quanto il sistema: nelle scuole, nei giornali, nei mass-media e così via. 2°). Si è riconosciuto che sinora i Centri più o meno hanno assolto a quelle che erano le loro funzioni; è necessario quindi creare una nuova azione, una nuova metodologia e finalità. 3°). Se si fa politica a tutti i livelli, perché proprio il Centro deve restarne fuori? Trovandosi inserito ad operare nella comunità, pensiamo che suo compito sia anche quello di seguire una certa linea politica e ideologica. Se esso vuol quindi continuare ad esistere, deve operare delle scelte coerenti con l'analisi della realtà. Pertanto il fine del Centro deve essere quello di individuare e fornire ad ogni individuo, con gli strumenti di cui dispone, oltre che autonome capacità di giudizio e senso critico anche la coscienza di far sua o meno una certa impostazione o ideologia. L'azione del Centro deve quindi partire dall'ambiente, analizzando il momento storico-sociale, per arrivare ad una azione concreta e determinata. Il suo campo d'azione deve essere quello economico-sociale del paese in cui si vive, deve operare, cioè, in base alle esigenze e necessità della comunità, partendo dai bisogni, interessi e istanze³²⁹.

Dalle relazioni dei gruppi 1 e 2 emergeva con nettezza la propensione a vedere l'educazione degli adulti e, quindi, l'attività dei Ccp nella prospettiva politico-sociale. Questa comune prospettiva si differenziava però fra i toni più moderati del gruppo 1, influenzato dalle posizioni di Ortu e Onni, e quelli più radicali del gruppo 2, che risentiva invece delle idee di Columbu e Salis. Il gruppo 3 si mantenne invece all'interno di considerazioni più pedagogiche, che riflettevano gli interessi di Tanda. I Centri, sostenevano i componenti del gruppo, non avevano svolto un'attività educativa abbastanza omogenea e qualificata da potersi considerare «istruzione-formazione degli adulti». Allo scopo, l'azione educativa dei Ccp doveva risolversi in una azione «di formazione-autoformazione che si svolga secondo il concetto di educazione permanente, mirante a costituire un atteggiamento di capacità autonoma di risposta alle aspirazioni socioeconomiche, culturali e politiche dei singoli individui». Il gruppo 3 riferiva i fini generali della istruzione-formazione a due scopi: il conseguimento del titolo di studio elementare, medio e professionale; la modificazione del comportamento sociale nella direzione di una migliore attitudine di ciascuno ad osservare il proprio ruolo in rapporto alla trasformazione in atto, per aggiornarlo consapevolmente al mutare delle circostanze³³⁰.

³²⁹ *Ibi*, [pp.19-20].

³³⁰ *Ibi*, [pp. 21-22].

5.3. Le attività fondamentali dei Ccp. Su questo tema, il gruppo 1 osservava che molti Centri di cultura popolare non erano riusciti a superare i confini delle comunità in cui operavano. Dato questo limite, la loro attività non aveva saputo stimolare la sensibilità critica verso la più ampia realtà circostante. La responsabilità del fallimento era attribuita ai dirigenti e ai collaboratori, incapaci di tracciare linee di attività concrete e realizzabili. Gli stessi corsi popolari, spesso, non erano stati finalizzati alla maturazione del senso critico degli allievi, né alla funzione antiautoritaria e democratica dell'educazione (come tanto si era predicato, nell'UNLA), ma in funzione meramente supplente delle «strutture competenti del settore, creando quindi un alibi preciso e inconfutabile a chi in questo settore, come in altri, agiva operando nette discriminazioni a favore delle classi abbienti». La critica, indirizzata evidentemente a quei Ccp che non furono capaci di portare la loro attività dal livello basilare a quello dell'«alfabeto maggiore» (III, 1.2), investiva però lo stesso Comitato regionale dei Ccp; esso, secondo i membri del gruppo 1, al di là delle «dichiarazioni di fede» non aveva dato indicazioni per superare la prassi consolidata³³¹.

Il gruppo 2 pensava che l'attività dei Ccp dovesse mutare nel senso di dare prevalenza alla formazione degli individui sulla materia economica, che rappresentava «un fatto culturale di estrema importanza» perché toccava gli aspetti più immediati della vita, come il lavoro, il reddito, la stessa sopravvivenza. La formazione economica doveva essere rivolta allo sviluppo della operosità produttiva, coinvolgendo gli allievi nelle esperienze della cooperativa e del consorzio. Attraverso questo percorso formativo, si sarebbero costituiti dal basso gruppi sociali di crescente peso politico, in grado di influenzare le decisioni sui problemi connessi alle proprie attività. Intorno alla loro maturità culturale e politica avrebbero fatto perno altre spinte innovative, come quelle degli studenti impegnati per il cambiamento della scuola, produttrice di «errata educazione» e «ignoranza politica, in quanto essa appunto non educa socialmente ma classisticamente»³³².

Il gruppo 3, in coerenza con quanto già affermato nella precedente relazione e con la consueta asciuttezza argomentativa, affrontava il tema delle «attività fondamentali dei Ccp» alla luce del concetto di «istruzione-formazione». Premettendo che «l'UNLA riceveva una sovvenzione dal Ministero della pubblica istruzione per sviluppare «attività che possano essere definite di istruzione-formazione», il gruppo sosteneva che i Ccp sviluppassero attività «più propriamente di ricerca sulla comunità», che potevano essere considerate strumentali e funzionali alla «istruzione-formazione»; ed altre attività «di tipo associazionistico e a struttura socioeconomica», che attenevano unicamente

³³¹ *Ibi*, [pp. 23-24].

³³² *Ibi*, [pp. 25-27].

al «lavoro promozionale cominciato nel Centro ed alle quali il Centro offre semmai un servizio tecnico, stimolandone le attività e rispettandone l'autonomia». Considerando che l'UNLA aveva bisogno di qualificare la propria attività nel «settore primario d'intervento» («istruzione-formazione»), per avere sufficiente «forza di contrattazione nei confronti degli altri organismi ai quali spetterebbe un intervento finanziario», il gruppo 3 chiedeva i Ccp limitassero le loro attività a quelle funzionali alla necessaria qualificazione del lavoro³³³.

5.4. La formazione degli operatori dei Ccp. Su questo tema il parere del gruppo 1 era netto, perché escludeva che i corsi organizzati per la preparazione degli operatori culturali potessero avere un'effettiva capacità formativa. L'esperienza dimostrava che i partecipanti «sprovvisti di una precisa ed elaborata concezione politico-culturale» non ricavano dai corsi più di «una generica sensibilità per il problema discusso». Quelli invece più avveduti sul piano politico-culturale non guadagnavano dal confronto con i colleghi meno preparati. Secondo i membri del gruppo 1, il vero processo di formazione era quello che si realizzava nella quotidiana pratica del Centro di cultura popolare, cioè nel lavoro finalizzato alla produzione di soluzioni verificabili su problemi concreti. Il gruppo 1, dunque, vedeva con favore l'attività autoformativa piuttosto che quella formalizzata in un corso. Il gruppo 2, invece, nemmeno affrontava il tema della formazione, nella convinzione che il Consiglio regionale dei Ccp dovesse dichiarare in via prioritaria e con chiarezza l'orientamento politico e ideologico – ma non partitico, si precisava – dei Centri verso le esigenze del “proletariato”. La scelta per un impegno educativo non «rivolto genericamente a tutte le forze sociali, dominanti e dominate», doveva essere pregiudiziale rispetto all'impostazione di qualunque ipotesi di lavoro³³⁴.

Il gruppo 3 giudicava del tutto inadeguata la condizione professionale dei collaboratori dei Ccp, dal momento che aveva prodotto in prevalenza «un lavoro a livello dilettantistico e di velleitario umanitarismo», secondo un «atteggiamento paternalistico» che non poteva andare «oltre la solita buona volontà di aiutare il prossimo». La preparazione degli operatori culturali, secondo il gruppo dei “pedagogisti”, non poteva più essere condotta facendo affidamento sulle forze volontarie e i Ccp, scelti i campi di attività più importanti (si ribadiva la necessità di delimitare e qualificare il lavoro), dovevano potere contare su una squadra di specialisti. I campi di attività potevano essere individuati sulla base degli interessi comuni al maggior numero dei Ccp sardi (interessi deducibili dai temi trattati in seminari, ricerche, indagini da ciascuno di essi). I collaboratori da formare

³³³ *Ibi*, [pp. 28-29].

³³⁴ *Ibi*, [pp. 30-32].

dovevano essere reclutati, per quanto possibile, all'interno della comunità di appartenenza di ciascun Ccp, per essere investiti del lavoro di studio e ricerca finalizzato alla messa a punto delle soluzioni dei problemi locali. Al loro fianco avrebbero potuto operare consulenti sulla storia e le caratteristiche culturali, economiche e sociali delle comunità, e centristi che avessero sviluppato competenze precise in determinati ambiti. La preparazione dei collaboratori doveva avvenire principalmente nei termini dell'autoformazione, integrata da corsi e dall'interscambio di esperienze fra i Centri³³⁵.

5.5. Il rapporto con gli enti politici, culturali ed economici. Secondo il gruppo 1, l'autonomia decisionale e programmatica dei vari enti locali era soltanto apparente, perché il loro operato discendeva in realtà da «scelte politiche maturate nei centri reali di potere» e subiva il condizionamento di due fattori. Il primo era la dimensione delle comunità, il secondo era il loro «grado di perifericità» rispetto alla «centrale del potere». Ogni Ccp doveva approfondire l'analisi di questi due fattori politico-ambientali, per cogliere la misura dell'impegno che i “centri reali di potere” rivolgevano ai territori attraverso gli enti locali.

Il gruppo 2 inseriva il tema di studio nella traccia aperta in precedenza. Tutte le strutture generate dal sistema borghese, compresa la scuola, dovevano essere intese come funzionali allo stesso e alla sua gestione del potere «fondata sullo sfruttamento dell'uomo». In particolare, i contenuti e i metodi dell'insegnamento scolastico non permettevano agli studenti una maturazione cosciente, cioè legata agli aspetti concreti del proprio ambiente di vita ma, al contrario, avevano un voluto effetto “spersonalizzante” che doveva agevolare la neutralizzazione di tutti gli interessi di classe diversi da quelli del gruppo egemone. I Ccp dovevano agire nella direzione opposta, cioè formare la coscienza di classe dei lavoratori e metterli così nella condizione di conquistare il potere di governo, e di costruire una società fondata su equilibri nuovi e antitetici rispetto a quelli del consumismo. La coscienza di classe poteva essere raggiunta dai lavoratori soltanto tramite l'abitudine ad analizzare criticamente la realtà, perché in tal modo essi avrebbero avuto chiara la percezione della loro condizione di subalternità rispetto agli interessi borghesi. Per favorire la conquista di questo traguardo, i Ccp dovevano «rifiutare il ruolo di complementarietà nei confronti della scuola».

La relazione del gruppo 3 si focalizzava sugli enti economici, che i Ccp dovevano stimolare in modo che le loro iniziative fossero mirate innanzitutto al bene delle comunità. Così, esemplificavano i “pedagogisti”, le cooperative e i consorzi non potevano essere soltanto un mezzo per ottimizzare i risultati produttivi e commerciali del lavoro, ma anche una scelta dettata da un

³³⁵ *Ibi*, [pp. 33-35].

Francesco Obinu, *I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna*, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

preciso ideale di economia e società³³⁶.

5.6. La relazione conclusiva del corso. Tirando le somme dei lavori, il direttore del corso, Quintino Melis, cominciava col chiarire perché al corso sull'informazione e la comunicazione, originariamente previsto, si fosse preferito un convegno sui contenuti e le motivazioni dell'attività dei Ccp: si era voluto rispondere all'urgenza di recuperare la partecipazione delle comunità. Rinnovare i contenuti e gli obiettivi del lavoro, infatti, significava rispondere alle esigenze nuove delle persone e quindi riconquistare il loro interesse per l'attività dei Centri di cultura popolare. Poi metteva in evidenza le due posizioni contrastanti emerse durante lo svolgimento dei lavori:

La prima di queste posizioni sottolinea come fatto fondamentale il carattere di totale apertura del Centro verso tutte le componenti della comunità, non tanto in senso fisico, quanto piuttosto nell'evitare delle scelte operative che possano in qualche modo generare dei contrasti, quali per esempio quelli derivanti dalle istanze rivendicative delle categorie lavoratrici e dai tentativi di introdurre nella scuola e in altre strutture metodi e meccanismi tendenti a mutare i rapporti di selezione e di discriminazione attualmente predominanti. In altre parole è l'atteggiamento di coloro che vogliono evitare al Centro l'assunzione di una posizione definita nella dinamica dei rapporti sociali in seno alla comunità. La seconda posizione invece considera come prioritario l'intervento e l'impegno del Centro in favore della categoria più subordinata, non soltanto col fornirle gli strumenti generici di promozione (alfabeto, cultura generale, addestramento professionale, titolo di studio ecc.) ma soprattutto facendo acquisire ad essa la capacità di usarli in funzione dell'analisi critica della realtà [...], indirizzando l'attività educativa verso la scoperta delle situazioni concrete che nell'ambito della comunità in cui il Centro opera rispecchiano la problematica generale delle categorie lavoratrici³³⁷.

La prima posizione, precisava Melis, intendeva aggiornare le originarie attività di contrasto all'analfabetismo secondo le più recenti metodologie didattiche ed esigenze culturali, provando nel contempo a dare loro una diffusione maggiore; la seconda posizione, invece, riteneva che l'obiettivo prioritario dovesse essere l'attacco ai privilegi sociali e alle conseguenti ingiustizie, persistenti pur in presenza del (sostanzialmente) compiuto processo di alfabetizzazione popolare.

Melis non propose una via mediana che portasse le due posizioni su un terreno condivisibile, ma sugli esiti del convegno di San Leonardo tornò il Comitato regionale nell'assemblea di fine dicembre presieduta, non casualmente, da Francesco Tanda. La discussione sulle relazioni

³³⁶ *Ibi*, [pp. 36-40]. □

³³⁷ *Ibi*, [pp. 43-44]. I Ccp di Laerru, Osini e Riola Sardo non avevano partecipato al corso, per giustificati motivi i primi due. Dei 40 convegnisti, 24 avevano soggiornato per la durata dei lavori presso l'Hotel Esit di San Leonardo. Questa struttura era stata scelta come sede del convegno per l'indisponibilità della sede storica, il Rifugio La Madonnina. Tra spese di soggiorno, rimborso dei viaggi, spese organizzative e compensi ai docenti e allo staff direzionale il corso era costato 878.650 lire e aveva ricevuto 500.000 dalla Sede centrale dell'UNLA a titolo di acconto. *Ibi*, [pp. 41-45].

Francesco Obinu, I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

congressuali si proponeva di fare emergere elementi utili alla programmazione del lavoro unitario dei Ccp, che era il compito prioritario del Comitato. Il fulcro del dibattito fu stabilito nel concetto di “istruzione-formazione”, che, appunto, era stato oggetto di discussione fra i convegnisti guidati da Tanda. L’assemblea, concordando sul fatto che il processo dell’istruzione-formazione era stato presente all’azione dei Ccp sardi fin dal loro sorgere nei primi anni ’50, riconobbero che tale processo consentisse ancora all’UNLA «di proporre modelli di intervento coerenti con le trasformazioni» in atto. L’attività di istruzione-formazione generava infatti un «processo di formazione-autoformazione», cioè induceva «capacità autonome di risposta alle aspirazioni socioeconomiche, culturali e politiche nei soggetti fruitori del servizio». Promuovendo l’attività di istruzione-formazione, i Ccp non avrebbero colto soltanto la finalità “diretta” di garantire agli allievi un titolo di studio, ma anche, con probabile successo, la finalità “indotta” di modificare il comportamento sociale degli allievi rispetto alla possibilità di “comprendere” le trasformazioni in atto e non di seguirle passivamente.

Stabilita questa base di partenza, il Comitato regionale – riprendendo le conclusioni a cui era già giunto il gruppo di sperimentazione didattica che faceva capo al Ccp di Sassari (III, 1.4) – riconosceva come inadeguato l’impegno dello Stato per l’educazione degli adulti, ancora di più nel momento in cui l’obbligo scolastico era stato esteso fino al 14° anno di età e, quindi, al conseguimento della licenza media. I Centri dell’UNLA dovevano muoversi nella direzione di elaborare programmi adeguati all’età e alle motivazioni degli allievi adulti (i corsi Cracis riproducevano sostanzialmente il programma della scuola media inferiore), attraverso «una didattica che favorisca nei partecipanti la consapevolezza delle operazioni psicoculturali e sociali che essi sono necessitati a compiere». Le diverse altre attività dei Ccp sardi (promozione e assistenza alla cooperazione, ricerca, tempo libero, biblioteca) potevano giocare un ruolo importante nella determinazione di un nuovo sistema capace di supplire alle carenze statali, pertanto si rendeva necessario potenziarle anche in collaborazione con altri enti impegnati nel campo dell’educazione degli adulti e con la Regione Sardegna³³⁸.

Il Comitato, preferendo cercare la strada del rinnovamento operativo dei Ccp nella proposta culturale, certamente più “neutra”, avanzata dal gruppo di lavoro dei “pedagogisti”, aveva dunque

³³⁸ ARaMa, UNLA Regionale. 1971, *Comitato regionale dei Centri di cultura popolare U.N.L.A. della Sardegna. Assemblea ordinaria. “La Madonnina” 28-12-1971*, [pp. 3-5]. Gli interventi conclusivi misero in campo alcune proposte, che si ritenevano idonee al raggiungimento degli obiettivi messi a fuoco dalla discussione: aumento dei corsi per la preparazione degli operatori culturali, commissioni di studio sui diversi settori di attività dei Ccp e un ufficio di pubbliche relazioni e documentazione delle attività educative e formative svolte, che si pensava utile per garantire una adeguata informazione, a beneficio delle comunità in generale e degli stessi Ccp.

scelto di non affrontare la spinosa questione politico-ideologica che era emersa dai lavori del convegno di luglio. Per il resto, il tono complessivo del movimentato dibattito portato in seno al Comitato risenti (e non poteva essere altrimenti) delle discussioni politiche e sociologiche, molto accese in quegli anni, intorno alle conseguenze della “modernizzazione”³³⁹.

6. *Il dissenso*

Mentre era in corso l'assemblea del Comitato regionale, quattro componenti della giunta esecutiva – Nuccio Mele, Benito Giglio, Mariangela Zurru e Salvatore Campus – prepararono una lettera con cui si chiedeva la convocazione straordinaria dello stesso organo «possibilmente entro le correnti vacanze di fine anno». La richiesta fu accolta dal presidente della giunta, Melis, che stabilì la seduta nella sede di Terralba per il 4 gennaio entrante³⁴⁰. Il fatto destò una certa sorpresa, proprio perché (come risultava dalla data apposta in calce alla lettera di convocazione) essa era stata scritta mentre erano ancora riunito il Comitato. I richiedenti avrebbero potuto proporre allora che si aprisse un dibattito per esaminare la «situazione generale dell'attività dei Centri di cultura popolare in

³³⁹ La tendenza generale ed inarrestabile verso il cambiamento, innescata dalle condizioni nuove del dopoguerra e, soprattutto, dal “miracolo economico” (per la sua capacità di produrre e diffondere beni e servizi in quantità tale da modificare radicalmente gli stili di vita ed anche le aspettative delle persone), stava allontanando la società italiana dalla sua conformazione tradizionale, legata alla civiltà contadina e all'economia dello stadio primario (sussistenza e autoconsumo). Le migliori condizioni di reddito e di vita offerte dall'industria e dal terziario spingevano numerose famiglie a lasciare le aree rurali per raggiungere i sempre più affollati centri urbani, e le regioni meridionali per quelle settentrionali (d'altra parte, il “boom” economico fu alimentato anche dall'abbondanza di manodopera non qualificata, impiegabile a basso costo). Il reddito agricolo, in più, continuava a risentire della incapacità delle piccole aziende famigliari (largamente prevalenti, specialmente nel Mezzogiorno) a creare cooperative o altre forme di consorzio che le rendessero più competitive sul mercato nazionale ed europeo. La “desertificazione” delle campagne non causava soltanto un danno economico all'agricoltura ma induceva anche nuovi problemi nelle città, come le difficoltà di adattamento e integrazione fra gruppi sociali più eterogenei, o la crescita dei fenomeni di abusivismo e speculazione nell'edilizia. Gli interventi governativi (come il “Piano Vanoni” del 1954), messi in atto per cercare di dare maggiore equilibrio territoriale e sociale allo sviluppo tumultuoso degli anni '50 e '60, non ebbero i risultati sperati e il “miracolo economico” determinò piuttosto i caratteri del “consumismo” che quelli di un solido e ben distribuito benessere sociale. Nel determinarsi di questo esito ebbero il loro peso anche i mezzi di informazione di massa, in molti casi legati a precisi interessi politico-economici, e le grandi campagne pubblicitarie che essi veicolavano. Gli anni '60 furono contrassegnati da diversi scioperi nazionali, specialmente nell'industria, e da un clima generale di protesta popolare che ebbe il suo culmine nel Sessantotto e nell’“autunno caldo” del 1969. In quegli anni venne in primo piano, in particolare, l'importanza dei sindacati come forza di mobilitazione sociale. Superato il picco dello sviluppo economico, poi, la graduale diminuzione della capacità di assorbire manodopera, da parte delle industrie e dei servizi, determinò l'aumento del numero dei disoccupati. A. Martinelli, *La modernizzazione*, Laterza, Bari 1998; V. Castronovo, *1960. Il Miracolo Economico*, Laterza, Bari 2012.

³⁴⁰ ARaMa, UNLA Regionale. 1972, *Giunta esecutiva del Comitato regionale dei Centri di cultura popolare UNLA della Sardegna. Verbale di riunione n. 13. Terralba 4-1-1972*.

Francesco Obinu, *I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna*, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

Sardegna», come scrivevano nella lettera indirizzata a Melis. Ma i quattro richiedenti volevano un incontro che non fosse «influenzato da membri esterni alla giunta», anche se «componenti o funzionari della Sede centrale UNLA» (tali persone, evidentemente, avevano preso parte ai lavori dell'ultimo Comitato regionale).

A Terralba, prendendo la parola, Mele si espresse sul motivo della richiesta di convocazione. A suo dire, i nuovi organi regionali dell'UNLA non avevano ancora dato una «impronta precisa» al cammino che i Centri di cultura popolare, ora “autonomi”, avrebbero dovuto intraprendere. «Alcune persone estranee alla giunta esecutiva ma qualificate e responsabili» avevano chiesto di approfondire l'argomento dell'attività che i Ccp dovevano svolgere in favore delle comunità locali, senza però avanzare «concrete proposte» di lavoro, aspettandosi forse «che altri» proponessero «idee che rivoluzionino il lavoro fin qui svolto». In qualità di esperti, concludeva Mele, proprio quelle persone avrebbero dovuto invece assumersi la responsabilità di proporre soluzioni di pratica utilità. Giglio, a sua volta, chiese che i membri della giunta esecutiva fossero coinvolti maggiormente sulle cose da farsi e non «solamente interpellati a ratifica di provvedimenti», rivendicando ad essi soprattutto la possibilità di indicare ai delegati provinciali precise linee di lavoro. Infine prese la parola Melis, il quale, difendendo la sua decisione di allargare le riunioni della giunta per usufruire dell'esperienza di altri operatori dell'UNLA, ricordò che la giunta stessa, pochi mesi prima, aveva deliberato in favore di un incontro mensile con i direttori dei Centri di servizi culturali (che quindi possono essere individuati come il vero bersaglio della contestazione)³⁴¹. A coloro, poi, che si dicevano preoccupati di non vedere ancora il “nuovo corso” dei Ccp, Melis rispose che la nuova forma organizzativa dell'UNLA regionale non si era ancora affermata perché il Comitato e la giunta avevano dovuto scontare il necessario rodaggio. Intanto, però, gli organismi regionali avevano dato a vita a tutta una serie di incontri di studio, culminati nel convegno di San Leonardo, che si erano mostrati utili per capire in quale precisa direzione dovesse muoversi l'azione di rilancio dei Ccp. Prima del voto finale, il presidente propose anche la ratifica delle spese sostenute nel trascorso 1971, una questione importante, dato che Melis aveva accennato alle difficoltà finanziarie in cui si dibatteva l'UNLA. La giunta fu unanime su tutti i punti:

³⁴¹ La proposta era stata avanzata da Melis dopo l'incontro tenutosi ad Oristano il 24 marzo 1971 con un rappresentante della Sede centrale, gli ispettori nazionali Salis e Columbu e i direttori dei Csc sardi. Dall'incontro era scaturita la decisione di attuare uno scambio di materiale e di collaborazione con i Csc, «nei limiti e nelle possibilità consentiti dalla convenzione col Formez». ARaMa, UNLA Regionale. 1970, *Unione nazionale per la lotta contro l'analfabetismo. Comitato regionale sardo. Stralcio dei verbali delle riunioni della Giunta esecutiva. Relazione piani di lavoro. Corso per insegnanti di scuola popolare (Sassari 27-30/II/1970), Verbale n. 9. Macomer 9-4-1971.*

Francesco Obinu, I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

La Giunta esecutiva delibera di: 1) stabilire che il Presidente abbia la facoltà discrezionale per allargare le riunioni della G. E. anche a componenti il Comitato Regionale; 2) nominare la commissione incaricata di tenere i contatti di pubbliche relazioni (secondo un programma di massima che la commissione stessa presenterà per l'approvazione alla G. E.) nei Sigg.: Francesco Tanda, Francesco Salis, Italo Ortu, Michele Zedde; 3) di ratificare, ad ogni effetto, le spese sin qui sostenute, approvandone in pari tempo il rendiconto³⁴².

A giudicare dalla pacifica conclusione della riunione, sembra che la grande agitazione iniziale si fosse risolta infine nella classica tempesta in un bicchiere d'acqua. È anche vero che il Comitato e la giunta dovevano affrontare questioni urgenti, a cominciare dai provvedimenti per la razionalizzare la rete dei Ccp. Secondo il mandato avuto dalla Sede centrale in un incontro tenutosi a Monte Porzio Catone nel maggio 1972, gli ispettori nazionali (Salis e Columbu per la Sardegna) dovevano redigere entro l'inizio di giugno un piano che contemplasse possibili nuove aperture e chiusure di Centri nelle rispettive regioni. La giunta esecutiva del Comitato regionale sardo, riunitasi il 10 giugno a Santu Lussurgiu, riteneva che al momento non fosse opportuno procedere ad alcun intervento, visto che i Ccp sardi, dopo la riorganizzazione regionale dell'UNLA, stavano vivendo una fase transitoria e dovevano trovare l'assetto definitivo sulla base delle linee guida scaturite dal seminario di San Leonardo. Anzi, la giunta volle esprimere il proprio dissenso in merito ai provvedimenti di sospensione che la Sede centrale aveva deliberato nei confronti dei Centri di Ittireddu, Osini e Sindia, poiché essi, seppure in difficoltà nel programmare il lavoro, non avevano cessato le attività. Casomai, rincarava la giunta, si doveva riflettere sulla «evidente carenza di piattaforma teorica ed operativa comune in seno all'Unione e mancanza di intervento tecnico e metodologico adeguato». D'altra parte, lo stesso vicepresidente Volpicelli aveva ammesso che l'UNLA dovesse definire in modo più preciso la propria politica culturale, per chiarire meglio gli obiettivi da raggiungere e valorizzare le attività per il loro conseguimento. Secondo la giunta del Comitato sardo, dunque, prima di procedere a qualunque attività di razionalizzazione della rete dei Ccp, occorreva che la Sede centrale elaborasse un documento programmatico sulla nuova linea di politica culturale. Soltanto allora sarebbe stato possibile «effettuare una verifica delle capacità di ciascun Centro di adeguarsi alla linea unitaria di politica culturale»³⁴³.

³⁴² ARaMa, UNLA Regionale. 1972, *Giunta esecutiva del Comitato regionale dei Centri di cultura popolare UNLA della Sardegna. Verbale di riunione n. 13. Terralba 4-1-1972*, [p. 6]. L'UNLA (con delibera del 6 marzo 1971) aveva stanziato a favore della Sardegna 24.106.000 lire, una somma destinata quasi per intero (19.896.000 lire) a coprire le spese di funzionamento dei Ccp. Si deve ritenere che lo stanziamento fosse risultato largamente insufficiente, se si considera che il preventivo sul fabbisogno dei Centri per l'anno 1972 ammontava a 30.904.000 lire, a cui si aggiungevano 2.750.000 lire per il funzionamento della Giunta e del Comitato regionale, come riporta il prospetto allegato al *Verbale di riunione n. 13*.

³⁴³ ARaMa, UNLA Regionale. 1972, *Giunta esecutiva del Comitato regionale dei Centri di cultura popolare*

Questi problemi furono affrontati, in settembre, da un'assemblea straordinaria del Comitato regionale. La discussione riguardò le lacune del sistema bibliotecario dei Ccp, al momento in gran parte carente di libri e di personale esperto nelle tecniche di animazione (il Comitato regionale votò una risoluzione che dava mandato alla giunta esecutiva di chiedere ai Csc l'organizzazione di un corso formativo sulle tecniche di animazione bibliotecaria). Quindi, fu affrontato il caso dei Ccp di Ittireddu, Osini e Sindia, che l'ispettrice Sillano, al termine di una recente visita in Sardegna, aveva giudicato inadeguati rispetto alle esigenze di quelle comunità. Chiamati ad esprimere il loro parere nel merito, Salis e Columbu, che avevano accompagnato l'ispettrice dell'UNLA, non negarono che la situazione dei Ccp in questione fosse preoccupante, ma affermarono che i loro dirigenti si erano impegnati a superare i problemi. Dopo vari interventi, orientati nella sostanza a ritenere che i tre Ccp (in particolare quello di Ittireddu) avessero la possibilità di riprendere l'attività, l'assemblea accolse la proposta avanzata da Ortu di programmare un'ispezione ad anno culturale avanzato, per verificare la condizione dei Centri sotto esame.

I lavori dell'assemblea, però, furono dedicati in gran parte alla discussione sul documento programmatico che la Sede centrale aveva prodotto in merito al prospettato piano di razionalizzazione e che era noto con il nome di "Carta di navigazione". Il documento, infatti, fondandosi su una visita condotta nell'isola dal vicepresidente Volpicelli, imputava lo stato di decadenza in cui versavano molti Ccp sardi all'"immobilismo" del Comitato regionale. L'assemblea, respingendo l'accusa, prima rivendicò che la stesura della stessa "Carta di navigazione" si doveva anche «all'attività di ricerca e di studio e alle proposte avanzate nell'ultimo triennio, unanimemente, dai Centri di cultura popolare prima e dal Comitato regionale poi»; quindi accusò la Sede centrale di non avere recepito i documenti di lavoro prodotti dal Comitato sardo e di non averli «tradotti in opportune indicazioni operative ripetibili in tutti i Centri». L'ipotetico "immobilismo", semmai, doveva essere ascritto al persistente «rapporto verticistico tra i Centri di cultura popolare e la Sede centrale, rapporto che neutralizza la spinta alla autonomia dei Comitati regionali e dei Centri e alla democratizzazione di tutta l'Associazione»³⁴⁴.

7. Impegno culturale e società

Per il momento, comunque, il piano di razionalizzazione fu sospeso (forse anche in conseguenza di

della Sardegna. Verbale di riunione n. 15. Santulussurgiu 10-6-1972.

³⁴⁴ ARaMa, UNLA Regionale. 1972, *U.N.L.A. Comitato Regionale Sardo. Assemblea straordinaria. S. Leonardo 27-28 settembre 1972*. Stralci del verbale sono riportati in appendice, D5.

Francesco Obinu, *I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna*, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

un certo miglioramento della situazione finanziaria dell'UNLA). Così, il Comitato regionale e la giunta esecutiva poterono tornare a concentrarsi su quella nuova strategia operativa dei Ccp, che due anni e mezzo di lavoro teorico non erano riusciti a delineare in modo inequivoco.

7.1. L'impegno culturale per il mondo del lavoro. L'anno culturale 1973-74 si aprì con un convegno residenziale sui temi della cultura e del lavoro. Il convegno partì dalla constatazione che lo sviluppo industriale «di tipo coloniale» aveva generato in Sardegna problemi sociali prima inesistenti :

Sia ragioni materiali infatti (difficoltà di accesso al posto di lavoro, scarse possibilità di inserimento, reddito inferiore a quello sperato, difficoltà di adattamento ai ritmi del lavoro industriale ecc.), sia ragioni politico-ideali (permanenza e contemporanea messa in crisi di modelli culturali preesistenti, mancanza della organizzazione sindacale, assenza di una autoconsapevolezza del ruolo ecc.) fanno sì che dall'industrializzazione nascano addetti all'industria ma non operai consapevoli. [...] Il problema che abbiamo di fronte è quello di promuovere non solo e non tanto una diffusione di cultura "esterna", ma al contrario di facilitare i processi di autoconsapevolezza di questi gruppi sociali in formazione, operando concretamente ai fini della loro promozione sociale³⁴⁵.

Operare "concretamente" significava, per i responsabili regionali dell'UNLA, operare nella realtà sociale in modo "immediato", cioè a favore di un lavoro formativo che verificasse in proprio, sul terreno dell'esperienza diretta degli interessi dei nuovi gruppi sociali, la validità dei suoi stessi elementi teorici. Il convegno, attraverso i contributi di docenti universitari, sindacalisti, dirigenti politici e operatori culturali, doveva orientare correttamente i Ccp e i Csc al soddisfacimento di questa esigenza metodologica e portarli a "rovesciare" l'approccio educativo: «Non deduzione dell'intervento pratico da principi generali "esterni", cioè dai valori medi della borghesia, ma costruzione, sulla base dell'interesse reale dei gruppi sociali con i quali si lavora, di interventi alternativi e di una nuova conoscenza teorica»³⁴⁶.

³⁴⁵ ARaMa, UNLA Regionale, 1973-74, *Intervento culturale e mondo del lavoro in Sardegna. Convegno residenziale promosso dai Centri di Cultura Popolare e dai Centri di Servizi Culturali dell'UNLA della Regione Sarda.*, [p. 1].

³⁴⁶ *Ibi*, [p. 2]. Su questa premessa, il convegno sarebbe partito «da una rilettura critica dell'esperienza già fatta, confrontata con la problematica più generale dell'intervento culturale (relazioni e comunicazioni su: «Analisi dell'intervento dell'Unione in Sardegna e definizione dell'attuale ruolo dei Centri di Cultura Popolare», «Centri di Servizi Culturali, circoli e organizzazione di base in Sardegna», «Problemi dell'intervento culturale nel Mezzogiorno», «Università e scuola in Sardegna»), per arrivare poi ad una discussione sulla attuale situazione dell'isola, con particolare riferimento ai nuovi insediamenti industriali ed ai problemi del lavoro (relazioni e comunicazioni su: «Insediamenti industriali ad Ottana, Macomer ed Oristano», «La politica regionale verso l'industrializzazione», «La situazione dell'agricoltura e della pastorizia», «Le prospettive dello sviluppo sociale») e concludere con un esame delle possibilità di intervento immediato per quanto concerne la formazione dei lavoratori (relazione su: «La formazione dei lavoratori») e la nuova situazione del rapporto con la Regione («La politica culturale della Regione», «I problemi della informazione»).

Francesco Obinu, I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

Lo stesso tema del rapporto tra azione culturale e mondo del lavoro fu ripreso dal corso residenziale per dirigenti che si tenne a Santu Lussurgiu dal 14 al 21 dicembre 1974³⁴⁷. Nella sua relazione sulla duplice funzione di promozione culturale e sociale dei Ccp, Salis affermò che l'attività dei Centri sardi si era caratterizzata, fin dagli albori, per il suo «sviluppo isolato» rispetto alle forze vive della società e, in particolare, rispetto alle organizzazioni dei lavoratori. Sotto questo particolare aspetto, la diffusione della cultura, che i Ccp avevano attuato «secondo schemi del tutto ripetitivi dell'organizzazione scolastica», aveva avuto ricadute limitate alla promozione dei singoli individui, mentre non aveva promosso la mobilità sociale delle «classi subalterne». Anche l'approfondimento dei temi socioculturali non era riuscito a valicare i confini teorici, per cui la «critica dei processi di trasformazione capitalistica della Sardegna» si era risolta nella sostanziale conservazione dei modelli sociali tradizionali, come dimostravano anche (secondo il relatore) «gli obiettivi risultati negativi» del lavoro svolto dai Ccp per affrontare i problemi dell'emigrazione e della condizione delle donne, alle quali i Centri avevano riservato una formazione «in funzione di ruoli subalterni e familiari». Lo stesso sviluppo democratico della società, infine, era rimasto sul piano teorico, nel momento in cui si era deciso di isolare i percorsi formativi rispetto alle implicazioni politiche dei problemi sociali.

La severa critica di Salis mise in luce una condizione generale che frenava, invece di favorire, le dinamiche sociali, impedendo quel progresso complessivo delle comunità isolate che era stato auspicato con l'inizio delle attività dei Centri di cultura popolare:

In sostanza, un'azione nata con obiettivi di rottura, per fornire strumenti per la comprensione e la critica del sistema, molte volte è stata – sia per il suo isolamento soggettivo, sia per errori di metodo nati dal permanere di una concezione in fondo illuministica del ruolo dell'intellettuale – recuperata e funzionalizzata parzialmente ai processi dello sviluppo economico capitalista, che, d'altronde, è utopico pensare di poter fermare o correggere con operazioni solo culturali per quanto avanzate e nuove esse siano, come dimostra la stessa esperienza delle cooperative, che non riesce – non tanto per incapacità soggettive ma per reali impossibilità strutturali – ad evitare il condizionamento e la subordinazione ai meccanismi del mercato capitalistico. Da queste considerazioni consegue la necessità di una svolta nell'attività dell'Organizzazione che permetta ai Centri di abbandonare il

³⁴⁷ L'inizio dei lavori, fissato per il giorno 15, vide una relazione inaugurale sulla «situazione sociale, economica e politica della società sarda» e l'intervento di Salis. La giornata successiva era interamente dedicata all'analisi della funzione, gestione e animazione della biblioteca, mentre per il 17 erano fissate una comunicazione sul «Comitato regionale dei Ccp e Csc come strumento di coordinamento e di comunicazione nell'ambito regionale», e una relazione sui contenuti, gli strumenti, le tecniche e i metodi dell'informazione. Durante gli ultimi quattro giorni i corsisti sarebbero stati impegnati in lezioni sulla programmazione culturale a breve e lungo termine, sugli aspetti motivazionali, organizzativi e finanziari dei piani di lavoro e, infine, nella preparazione e presentazione dei piani di lavoro per il 1974-75. ARaMa, UNLA Regionale, 1973-1974, *Giunta esecutiva del Comitato regionale dei Centri di Cultura Popolare UNLA della Sardegna. Verbale di riunione. Santu Lussurgiu, 23 novembre 1974.*

Francesco Obinu, I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

lavoro culturale di tipo illuministico e li porti invece ad una presenza attiva sul terreno delle contraddizioni sociali³⁴⁸.

Le “contraddizioni sociali” a cui Salis faceva riferimento erano quelle indotte dallo sviluppo industriale tutto incentrato sugli insediamenti petrolchimici di Portotorres, Sarroch e Ottana. Da un lato esso tendeva a cancellare gli aspetti fondanti della cultura popolare isolana, in particolare il senso di comunità strettamente legata alla terra, producendo lo spopolamento dei paesi e l’abbandono delle campagne; dall’altro lato, esso aveva permesso la formazione della classe operaia, organizzata sui posti di lavoro ma non ancora consapevole di sé e del ruolo che poteva svolgere per il progresso non soltanto economico ma anche politico della società isolana. Questa forza giovane, si mostrava potenzialmente capace di indurre un nuovo modello socioculturale, alternativo a quello popolare tradizionale e perciò doveva essere aiutata a crescere «nella direzione giusta». Farla crescere nella “direzione giusta”, spiegava Salis, significava offrirle percorsi di analisi e riflessione non banali, che non contrapponevano la «mitica e solidaristica società agropastorale» e il «mondo urbano diviso ed alienato», che non propagandassero i valori tradizionali in modo mistificatorio e sbrigativamente liquidatorio delle manifestazioni culturali esterne.

I principi di una cultura nuova, che ha le radici nelle lotte popolari del passato e non in quella cosiddetta “cultura sarda” di maniera esaltata dai superficiali, stanno nella lotta che gli operai di Ottana conducono contro l’organizzazione capitalistica del lavoro nelle loro fabbriche, imparando a conoscere l’industria proprio nel momento in cui si scontrano con i padroni; stanno nella capacità dei pescatori di Cabras di capire i reali termini della loro situazione ed abbandonare la passiva delega ad altri per risolvere i loro problemi; stanno nell’azione dei pastori che intendono gestire in proprio le possibilità offerte dal piano della pastorizia; stanno nella capacità dei consiglieri comunali di parecchi Comuni di utilizzare gli strumenti urbanistici e le leggi contro l’inquinamento e frenare il dominio dei padroni dell’industria, pubblici e privati. A questa cultura, che non è di tutti ma è per tutti, bisogna fornire i mezzi per il suo sviluppo, e con essa bisogna lavorare non solo per favorire la sua crescita, ma anche per viverci dentro³⁴⁹.

Allora, proseguiva Salis, i Centri di cultura popolare, dovevano creare un collegamento operativo «diretto con le forze del cambiamento», progettando attività culturali capaci di dare risposte che non restassero sul piano teorico, ma agganciassero sul terreno pratico i problemi posti dalle situazioni concrete della vita dei lavoratori:

³⁴⁸ ARaMa, UNLA Regionale, 1973-77, *Il Centro di cultura popolare come metodo di promozione culturale e sociale nel comune e nella zona. Relazione di Francesco Salis al Corso residenziale per Dirigenti dei Centri UNLA della Sardegna. Santu Lussurgiu 14-21 dicembre 1974*, pp. 1-2.

³⁴⁹ *Ibi*, pp. 3-4.

Francesco Obinu, *I Centri di cultura popolare dell’U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna*, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

Come utilizzare le 150 ore dei metalmeccanici; come unire la tecnica, apparentemente neutra del medico con le conoscenze che i lavoratori hanno delle loro necessità igieniche e sanitarie; come saldare le cognizioni del perito agrario con le lotte dei pastori e degli affittuari; come legare l'arte dell'architetto o del geometra con l'utilizzazione degli strumenti urbanistici contro i piani perfetti degli Uffici-studi padronali o controllati dai padroni; etc. [...] Un tipo di scelta come questo non coinvolge soltanto il nostro modo di operare ed i nostri rapporti con le varie categorie di persone, ma la nostra stessa cultura, le nostre medesime conoscenze e le nostre stesse capacità di autoinformazione. Soltanto partendo da questo convincimento i nostri Centri possono diventare i luoghi di crescita sociale dei lavoratori della fabbrica e della campagna, momenti di un processo di promozione collettiva della classe operaia che all'interno del suo posto di lavoro, dove è ostacolata dalla forza del padrone, si organizza in sindacato, e che all'esterno del posto di lavoro, dove trova contro di sé la scuola, la televisione, i giornali del petrolio, la radio, il cinema, non riesce ancora, nei nostri paesi, a trasferire la sua organizzazione³⁵⁰.

La relazione si concludeva con la puntualizzazione delle iniziative che i Ccp avrebbero dovuto mettere in atto nell'immediato.

A) Instaurare subito un rapporto di collaborazione attiva con le organizzazioni sindacali, finalizzato al concreto inserimento di queste strutture nella vita delle nostre comunità ed alla sensibilizzazione dei lavoratori nei riguardi della pianificazione pubblica e privata delle nostre zone. Questo tipo di intervento si contrappone necessariamente al modo con cui tali piani e progetti sono stati ideati e imposti dal potere. B) Impostare un uso critico dell'informazione che non sia soltanto la demistificazione dei falsi abituali che vengono oggi diffusi dal potere, ma che tenda ad estendere a tutti la conoscenza delle punte avanzate del proletariato, per contrapporre dei materiali concreti alle distorsioni della comunicazione attuale. C) Formare gruppi di lavoro la cui base siano i nostri Centri, aperti a chiunque si muove sulla linea sin qui descritta, per programmare azioni immediate sulle questioni della partecipazione e della informazione, sapendo che i nostri limiti impongono scelte prioritarie, dato che una visione onnicomprensiva dell'attività da svolgere si può tradurre in semplice paternalismo illuministico³⁵¹.

7.2. Gli ostacoli all'innovazione culturale. Salis tornava dunque a riproporre con forza il punto di vista ideologico messo a fuoco durante il convegno del luglio 1971, come soluzione al problema dell'innovazione culturale dei Ccp. Egli intendeva così scalzare la linea dei "pedagogisti", che sembrava essersi imposta in seno al Comitato regionale all'indomani del convegno, ma il Comitato regionale e la giunta esecutiva continuavano ad essere divisi sulla strategia operativa da adottare. Forse non è un caso che il problema venisse sollevato esplicitamente da un operatore culturale esterno agli organi rappresentativi dei Ccp, Raffaele Manca, il nuovo direttore del Csc di Macomer. Intervenendo nella giunta del 5 febbraio 1975, egli affermò che un'attività che ambisse ad avere una

³⁵⁰ *Ibi*, pp. 4-5.

³⁵¹ *Ibi*, p. 5.

dimensione regionale, dovesse «non solo rispondere alle richieste dei singoli Centri, ma permettere all'UNLA di presentarsi con un volto omogeneo, svolgendo un ruolo anche verso l'esterno ed in particolare nei confronti della Regione». Perciò, proponeva di mettere in atto una cineteca regionale dell'UNLA e un bollettino periodico inteso non soltanto alla verifica del lavoro svolto dai singoli Ccp, ma anche a sostenere una linea culturale univoca, di respiro regionale.

Mentre decideva di aggiornare la discussione su queste proposte, la giunta si vedeva costretta a deliberare la sospensione dei contributi al Centro di Ittireddu, che non era riuscito a riprendere l'attività. Nella successiva riunione di Cabras, la Giunta avanzò la proposta di chiusura di quel Ccp e di quello di Bolotana, mentre stabiliva l'invio di una visita ispettiva presso il Centro di Riola Sardo, anch'esso in grave difficoltà organizzativa. Questi dolorosi provvedimenti furono decisi proprio mentre l'ispettore nazionale Columbu portava notizie un po' più incoraggianti da Roma. La Sede centrale, in virtù di una migliore disponibilità finanziaria, aveva disposto lo stanziamento di una somma maggiore a favore dei Comitati regionali. Venendo a discutere sulle proposte avanzate nella riunione precedente da Manca, la giunta decise infine di accogliere la proposta sulla cineteca regionale, ma mentre il direttore del Csc di Mcomer aveva avanzato l'idea di acquistare una serie di documentari, l'organo esecutivo del Comitato regionale propose l'acquisto della strumentazione per la realizzazione di documentari d'attualità, anche sul lavoro dei Ccp, perché ciò avrebbe costituito un'attività formativa e culturale più partecipata rispetto alla semplice scelta di filmati³⁵².

La chiusura, la sospensione, l'incertezza sul futuro di molti Ccp costituivano un'altra complicazione sulla strada della rigenerazione dell'UNLA sarda. Intanto, si avvicinavano le scadenze molto importanti del precongresso regionale sardo, fissato per il novembre 1976 ma poi rinviato al marzo 1977 e del successivo congresso nazionale dei Ccp. In vista dei precongressi regionali, la Segreteria generale dell'UNLA nominò un Comitato – costituito da Raffaele Cancro, Giuseppe Pace, Francesco Salis, Luigi Tarsitano e Giuseppe Zanfini – che preparò un «documento di orientamento» sugli argomenti di possibile discussione. È interessante che il documento partisse da premesse coincidenti con le tesi ideologiche propugnate da Salis (anzi, si può ipotizzare che proprio il dirigente sardo ne fosse l'autore) e che (in tutta evidenza) trovavano la condivisione di alcuni, perlomeno, degli altri dirigenti nazionali. Deciso ad imporre al centro dell'attività educativa dell'UNLA i “proletari”, il documento arrivava a proporre la costituzione di un «Istituto superiore di Cultura operaia e contadina finalizzato, per un verso, al reclutamento, la formazione e

³⁵² ARaMa, UNLA Regionale, 1975, *Giunta esecutiva del Comitato regionale dei Centri di Cultura Popolare UNLA della Sardegna. Verbale di riunione. Oristano 5 febbraio 1975. Cabras 13 febbraio 1975.*

Francesco Obinu, I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

l'aggiornamento degli operatori culturali e, per l'altro, a sostenere con attività esterne le domande sociali e culturali della popolazione»³⁵³.

8. *Il Comitato regionale sardo nella crisi dell'UNLA*

Intanto la crisi finanziaria (e organizzativa) dell'UNLA diventava sempre più pesante. Nel gennaio 1977 la Segreteria nazionale fu costretta a prendere la decisione di rinunciare alla gestione dei Csc ad essa affidati, fatta eccezione per quelli sardi e calabresi.

8.1. Verso il pregresso regionale. A fine mese, la giunta esecutiva del Comitato regionale sardo riprese l'argomento del pregresso. Lorenzetto aveva proposto che i lavori si chiudessero con una giornata cagliaritano, da dedicarsi al confronto con gli esponenti del mondo politico, sindacale e culturale sardo. La giunta apprezzò la proposta, giudicando di fondamentale importanza il dialogo con le forze sociali, al momento però, i finanziamenti disponibili non permettevano altro che l'organizzazione del pregresso, sicché ogni decisione in merito all'incontro cagliaritano fu sospesa, in attesa di sapere se la Sede centrale fosse in grado di reperire i fondi aggiuntivi necessari. Per intanto, le date dei lavori pregressuali furono fissate al 5 e 6 marzo.

La giunta passò poi a dibattere la richiesta della Sede centrale, che il Comitato regionale anticipasse la somma necessaria al pagamento urgente dell'affitto arretrato dei locali in cui aveva sede il Csc oristanese, in attesa che la Regione Sardegna accreditasse i fondi. Il presidente della giunta, Battista Corrias, sottolineò l'impossibilità di accogliere la richiesta e non soltanto perché la somma (tre milioni di lire) non era nella disponibilità di cassa (stanti anche le spese in essere per l'organizzazione del pregresso), ma anche per motivi «tecnico-politici». La giunta, infatti, non si trovava nella possibilità di studiare soluzioni alternative insieme alla Sede centrale, dato il «mancato inserimento di un rappresentante della Sardegna nel Comitato finanziario dell'Unione». La stessa giunta aveva però le sue responsabilità in questo stato di cose, come fece notare il direttore del Csc di Macomer. L'organismo, secondo Manca, non si era mai preoccupato di cercare soluzioni strutturali alla precaria situazione finanziaria dei Csc e, dopo avere ricordato che le precise proposte da lui stesso avanzate alla Sede centrale non avevano avuto riscontro, chiese che la Giunta le sostenesse apertamente. In particolare, Manca intendeva chiedere alla Sede centrale l'autorizzazione a contrarre un prestito bancario sufficiente a fronteggiare le spese di funzionamento del Csc di

³⁵³ ApRMa, Unla Regionale, 1977, *Comitato regionale U.N.L.A. Sardegna. Congresso regionale dei Centri di cultura popolare. Santu Lussurgiu Rifugio "La Madonna" 5-6 marzo 1977*, pp. 1-5. Il testo del documento di orientamento è riportato in appendice, D6.

Francesco Obinu, I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

Macomer, con la Regione autonoma che avrebbe potuto garantire la copertura del prestito. La giunta ritenne la proposta meritevole di essere sottoposta all'attenzione della Sede centrale, che però non diede mai risposta³⁵⁴.

8.2. Il pregresso regionale. La convocazione del Comitato regionale per il pregresso avvenne il 16 febbraio. Nella lettera di convocazione si ricordava anche che il Comitato sarebbe stato chiamato ad esprimersi anche sulla proposta, avanzata nel frattempo dalla giunta, di includere due rappresentanti dei Csc nell'organo esecutivo. Poi, a conferma di quanto fossero pressanti le difficoltà finanziarie, predicava la parsimonia nelle spese³⁵⁵.

I partecipanti al convegno furono 43, in rappresentanza dei Ccp di Bosa, Cabras, Laerru, Norbello, Ollolai, Ovodda, Ozieri, Pabillonis, Riola Sardo, Santu Lussurgiu, Sassari, Scano Montiferro, Siniscola, Terralba e dei Csc di Macomer e Oristano. Dopo il passaggio delle consegne tra il presidente uscente, Melis e quello entrante, Columbu, si procedette all'esame del «documento di orientamento» che era stato preparato in funzione dei pregressi regionali. Il Comitato si disse d'accordo sui contenuti culturali e politici generali del documento e, in particolare, sulla necessità di superare definitivamente il modello educativo di tradizione «classico-illuministica», per perseguirne uno caratterizzato in senso «sociale e democratico».

Il Comitato si organizzò quindi in tre gruppi di lavoro: il primo, diretto da Tanda, si soffermò sui corsi per lavoratori; il secondo, diretto da Manca, si occupò del «Ccp come struttura comunitaria onnicomprensiva»; il terzo, diretto da Salis, esaminò la questione dei rapporti dell'UNLA con le istituzioni presenti in Sardegna. Il gruppo di Tanda ritenne di dovere prendere le distanze dalla proposta di creare un «Istituto superiore di cultura operaia e contadina», perché le finalità educative che gli sarebbero state affidate appartenevano già ai Centri di cultura popolare. Si trattava, semmai, di potenziare le funzioni dei Ccp, qualificandoli «prioritariamente come centri di studio, di elaborazione di dati e di formazione degli operatori ai diversi livelli, di coordinamento delle diverse attività in ciascuna delle quattro province che fanno capo alla Regione». La formazione dei lavoratori, secondo il primo gruppo di lavoro, poteva avvenire nel solco dell'educazione permanente che i Ccp dovevano attuare attraverso la gestione dei corsi Cracis e delle «150 ore»³⁵⁶ e

³⁵⁴ ARaMa, UNLA Regionale, 1977, *Verbale di riunione della Giunta esecutiva UNLA della Sardegna*, 29 gennaio 1977. □

³⁵⁵ ARaMa, UNLA Regionale, 1977, *Comitato regionale sardo. Terralba, 16.2.1977. Prot. n. 31. Oggetto: Pre congresso; Rinnovo Cariche Regionali*.

³⁵⁶ La Federazione italiana dei lavoratori metalmeccanici aveva ottenuto nel 1973 l'inserimento in contratto di un monte ore retribuito di congedo per motivi di studio. Esso era il perfezionamento dei congedi formativi riconosciuti dall'art. 10 dello Statuto dei lavoratori (1970), per conseguire il titolo di licenza media e migliorare la carriera lavorativa.

Francesco Obinu, I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

con l'attivazione di corsi professionali per artigiani, contadini e operai, che unissero l'istruzione all'esperienza cooperativistica, seguendo il modello delle attività di questo genere già maturate presso i Centri di Santu Lussurgiu e Bosa. Si ribadiva poi che questa attività di istruzione-formazione doveva avere due finalità: una diretta, cioè il conseguimento della licenza di scuola media da intendersi come «guida all'assunzione critica delle operazioni sociali e psico-culturali prodotte dal singolo per la sua sopravvivenza sociale»; e l'altra indotta, cioè la «consapevolezza della osservazione dei propri ruoli» per essere in grado di «trasformarli o di anticiparli nelle circostanze proposte dal cambiamento sociale». Il livello di specializzazione richiesto nella preparazione degli operatori, poteva essere sostenuto dall'UNLA sfruttando il patrimonio di esperienze e sperimentazioni sviluppate dai Ccp, che già la Cassa per il Mezzogiorno aveva riconosciuto con il progetto "Ase 110" del novembre 1969. Per garantire la migliore applicabilità di queste esperienze al percorso di istruzione-formazione dei lavoratori, concludeva il primo gruppo di studio, occorreva istituzionalizzare il lavoro degli operatori dei Centri per permettergli «una vita meno precaria e volontaristica».

Se il gruppo guidato da Tanda pensava al Centro di cultura popolare come ad una struttura educativa specializzata nella istruzione-formazione dei lavoratori, il gruppo diretto da Manca delineava i Ccp come strutture comunitarie e perciò dedite ad una azione educativa focalizzata sulle problematiche di tutte le componenti sociali. La relazione presentata dal secondo gruppo muoveva dalla convinzione che il grande sforzo dell'UNLA in Sardegna – il lavoro dei quindici Ccp ancora funzionanti, l'impegno di numerosi insegnanti, operatori culturali, utenti, amministratori e uomini politici di diverso orientamento –, non fosse adeguatamente conosciuto e riconosciuto.

Il fatto non è certo spiegabile solo con l'affermazione, alquanto superficiale, che non abbiamo saputo vendere bene la nostra immagine: c'è alla base una evidente e grave carenza di programmazione e dobbiamo oggi prendere atto, con seria e responsabile autocritica, del fatto che alla grande massa di iniziative promosse dai singoli Centri, in modo confuso e disarticolato, non ha fatto riscontro che una scarsa incisività, non solo nel quadro regionale ma spesso anche nelle singole realtà comunali. Su frettolose analisi delle situazioni sociali è cresciuta una inutile polverizzazione degli interventi che ha portato spesso a fenomeni di improvvisazione con la conseguente, ingiustificata crescita di alcune direzioni e la caduta di attenzione, altrettanto improvvisa, verso altri settori. Per superare e andare oltre l'attuale situazione e muoversi con sicurezza verso obiettivi nuovi e più avanzati, è necessario da una parte il supporto di un quadro organizzativo efficiente e funzionale e dall'altra una programmazione, di tipo vincolante, su scala regionale³⁵⁷.

³⁵⁷ ARaMa, UNLA Regionale, 1977, *Comitato regionale U.N.L.A. Sardegna. Congresso regionale dei Centri di cultura popolare. Santu Lussurgiu. Rifugio "La Madonnina" 5-6 marzo 1977*, p. 8. Alle pp. 21-22 è indicata la

Francesco Obinu, *I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A. (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna*, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

Si trattava, in tutta evidenza, di una precisa critica nei confronti dei Ccp e degli organi regionali dell'UNLA, che non avevano saputo, seguendo il passo sopra riportato, dare sufficiente omogeneità ed efficienza al loro lavoro. Al Comitato regionale era attribuita anche la responsabilità, più specifica, di non avere svolto presso la Regione autonoma il compito di rivendicare un intervento finanziario definito e costante, che fosse in grado di integrare quello della Sede centrale dell'UNLA per sostenere con successo le attività programmate. Il secondo gruppo di studio, di conseguenza, avanzò la proposta per una iniziativa comune da parte di tutti gli enti e le associazioni operanti nel campo culturale, al fine di ottenere una legge quadro regionale che permettesse la fruizione dei finanziamenti pubblici; avvertendo però – in disaccordo con il primo gruppo, che tale iniziativa non si riprometteva l'istituzionalizzazione delle associazioni culturali. La distanza con il gruppo diretto da Tanda si misurava ancora meglio sulla diversa concezione del ruolo che il Centro di cultura popolare doveva avere nella comunità:

Dobbiamo certamente fare un salto di mentalità, passare da una struttura spesso chiusa nel suo “specialismo” a una struttura aperta ed estremamente disponibile a tutte le forze ed ai movimenti impegnati a livello di base. Dobbiamo conquistarci il coraggio del confronto, anche sul terreno del sociale, con tutte le forze aperte al dialogo, perché non è nostro compito quello di entrare in concorrenza con i movimenti reali, ma quello, crediamo, di essere una struttura disponibile, dove, attraverso una verifica costante, sia possibile l'autoformazione di singoli e di gruppi che poi nei partiti, nei sindacati, nei movimenti più diversi siano in grado di impegnarsi per il rinnovamento della società. Appare evidente, dunque, la necessità di rivolgerci con attenzione, di favorire e difendere tutte le spinte associative che nascono dal basso, nella convinzione che oggi le iniziative formative debbono andare in direzione della partecipazione intesa non come espediente per ottenere il consenso, ma come diritto delle forze sociali di gestire proposte, interventi, verifiche³⁵⁸.

Le proposte sull'attività della giunta esecutiva del Comitato regionale erano conseguenti. Essa doveva: a) ripartire tra i suoi membri incarichi specifici, per favorire sia la precisa responsabilizzazione dei singoli e sia il lavoro collegiale; b) definire con attenzione i rapporti con le istituzioni politiche, amministrative, sindacali e con le organizzazioni di base; c) promuovere fra i Ccp l'assunzione della responsabilità culturale in ambito comprensoriale, anche ai fini del miglior utilizzo del personale comandato presso i Centri e del sostegno alle iniziative associazionistiche; d) nominare una commissione finanziaria per il reperimento e il razionale utilizzo dei fondi³⁵⁹.

composizione del Comitato, qui riportata nella tabella T11.

³⁵⁸ *Ibi*, pp. 9-10.

³⁵⁹ Con Raffaele Manca avevano lavorato Annalisa Angioni, Franco Argiolas, Giuseppe Atzori, Antonio

Stando al verbale dei lavori congressuali, la divergenza tra la concezione “specialistica” e quella “onnicomprensiva” dell’attività dei Centri di cultura popolare fu superata nel momento in cui l’assemblea giunse ad affermare la loro complementarità, considerandole «come momenti consequenziali all’interno di un identico processo di maturazione». Tramite i Ccp, l’UNLA soddisfaceva tanto all’esigenza di qualificarsi come soggetto in grado di gestire autorevolmente specifici settori di intervento formativo, quanto a quella di porsi di fronte alla Regione con la sua struttura a radicazione comunitaria.

Il terzo gruppo di lavoro, occupandosi dei rapporti dell’UNLA con le istituzioni e gli enti regionali, mise in rilievo che la Sardegna stava assistendo al fallimento del Piano di rinascita, un fallimento che discendeva dalla insufficiente partecipazione popolare alle scelte politiche della programmazione economica. Ai Ccp spettava il compito di impedire che anche i futuri piani di sviluppo, lasciando il tema della partecipazione popolare tra le affermazioni di principio senza tradurlo in «strategie ed in modi di operare concreti», avessero un analogo esito negativo. Quindi, l’immediata iniziativa dei Centri doveva andare nella direzione di utilizzare gli organismi di partecipazione già presenti nelle comunità, allo scopo di diffondere l’informazione necessaria a neutralizzare la «logica del clientelismo», con cui i detentori del potere politico ottenevano consenso e condizionavano la partecipazione. Il lavoro dell’amministratore locale doveva essere sottoposto a verifica durante tutto il tempo del mandato e non soltanto alla scadenza di esso. Attraverso tale verifica, la comunità, eventualmente, avrebbe potuto mettere in discussione la bontà delle scelte dall’amministrazione locale prima che fossero tradotte in pratica. Infine, il terzo gruppo di studio auspicava un rapporto di interscambio con i sindacati, come pure con gli enti e associazioni culturali operanti in Sardegna. Il Comitato regionale si sarebbe dovuto impegnare a promuovere tra i lavoratori la coscienza sindacale e delle problematiche del lavoro, mentre ai sindacati si sarebbe dovuto chiedere l’appoggio per l’inserimento dei rappresentanti culturali nei centri decisionali, previo accordo con le altre associazioni culturali, per la costituzione di un «comitato di studio e di iniziativa», che proponesse alla Regione un progetto di politica culturale da gestirsi democraticamente. Questo preciso impegno restò sulla carta, anche perché i Ccp non siglarono nessun accordo operativo con i sindacati, ma ebbero con essi contatti generici; oppure raggiunsero accordi informali con alcuni dei loro rappresentanti, i quali tennero incontri con i

Bellinzas, Angelo Bonesu, Salvatore Bonesu, Aurelia Bussu, Fedele Carta, Antonello Cherchi, Antonio Cherchi, Antonio Dispenza, Giampietro Fiore, Benito Giglio, Giovanna Leoni, Antonio Mamusa, Giovanni Matta, Bianca Miselli, Giampaolo Mura, Giovanna Mura, Quirico Mura, Ottavio Olita, Chiara Sanna, Arcadio Scarpa, Ninetta Soru.

Francesco Obinu, I Centri di cultura popolare dell’U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

centristi a titolo personale, senza impegnare in alcun modo le organizzazioni³⁶⁰.

Concluso il dibattito sulle relazioni dei tre gruppi di studio, il Comitato regionale passò ad esaminare le proposte avanzate dalla giunta nella riunione del 29 gennaio. Esse furono approvate, per cui fu stabilito di accogliere nel Comitato anche tre rappresentanti per ciascuno dei Csc e di portare a sette il numero dei componenti la giunta, uno dei quali doveva essere eletto fra i rappresentanti dei Csc. In questo modo il Comitato regionale sardo si prendeva la sua “rivincita” nei confronti della Sede centrale, che sette anni prima aveva imposto (di fatto) l'estromissione dei Csc dal Comitato stesso. L'ultimo atto del convegno furono le operazioni di voto per il rinnovo delle cariche della giunta. Fu eletto presidente Francesco Salis, mentre tra i rappresentanti dei Ccp risultarono eletti Bianca Miselli, Salvatore Bonesu, Francesco Tanda, Michele Zedde, Vincenzo Puddu; il rappresentante dei Csc fu Giampaolo Mura³⁶¹.

8.3. Le giunte esecutive dell'aprile-ottobre 1977. Le giunte esecutive che si susseguirono nel corso del 1977 provarono a dare seguito alle deliberazioni dell'ultimo Comitato regionale. Nella riunione del 16 aprile emerse la volontà di dare corso ad un programma indirizzato al miglioramento dell'efficienza della giunta stessa, a «rompere il silenzio e l'isolamento fra i Centri» e fra questi e la Sede centrale, a potenziare la presenza dell'UNLA in Sardegna per rivendicare ad essa «un riconoscimento ufficiale del suo ruolo nel processo evolutivo della società sarda». Sul primo aspetto, la giunta (recependo le indicazioni del secondo gruppo di lavoro) pensava al decentramento degli incarichi e delle funzioni tra i suoi membri. Il decentramento doveva essere calibrato di volta in volta, sulla base della disponibilità e delle capacità, e rispetto alle precise necessità del momento. Per rendere più proficuo il rapporto fra i Ccp e fra gli organismi periferici e centrali dell'UNLA, la soluzione poteva venire dall'avvicendamento continuo dei dirigenti dei Ccp nelle riunioni dell'esecutivo e dal coinvolgimento di personalità del mondo scolastico, politico e sindacale.

Per il potenziamento dei rapporti tra l'UNLA e l'ambiente sociale sardo, si fece riferimento alla tesi “specialistica” avanzata dal gruppo di Tanda nell'ultimo congresso. L'UNLA doveva porre come specifici della propria attività i corsi di istruzione per gli adulti, la cooperazione e l'istruzione professionale. Questo avrebbe dovuto permettere il riconoscimento dei Ccp dell'UNLA come organismi in grado di gestire in modo autorevole e qualificato alcuni «dei filoni socioculturali

³⁶⁰ Appendice, D9. La documentazione dell'archivio del Ccp di Santu Lussurgiu conferma questo stato di cose. Fra le carte della corrispondenza tenuta dal Centro con altre istituzioni, tra cui i sindacati, negli anni 1963-1979 (ACCP SL, b. 29), non figurano atti ufficiali firmati dalle parti.

³⁶¹ Il gruppo diretto da Francesco Salis comprendeva Battista Columbu, Giovanni Fiora, Francesco Porcu, Vincenzo Puddu, Piero Spiga, Michele Zedde.

suscettibili di finanziamento regionale». Ogni Ccp avrebbe dovuto occuparsi di un settore d'intervento consono alle proprie capacità operative, dunque il Comitato regionale doveva conoscere al meglio le caratteristiche e le potenzialità di ciascun Ccp, per programmare e coordinare le attività proficuamente. In quest'ottica, si raccomandava la pubblicazione di un bollettino periodico, che avrebbe dovuto favorire una maggiore circolazione delle informazioni, al di là degli incontri periodici fra i rappresentanti dei Ccp e la Giunta esecutiva³⁶².

Le intenzioni di riorganizzazione e rilancio dell'UNLA regionale, peraltro, continuavano a scontrarsi con le difficoltà finanziarie. La Giunta del 7 ottobre aveva all'ordine del giorno diverse questioni, ma alla fine essa dedicò l'intera seduta al problema del primo rateo dei contributi spettanti al Comitato della Sardegna per il 1977. La commissione finanziaria dell'UNLA aveva inviato nell'isola un assegno di circa quattro milioni e quattrocentomila lire, comprendente una quota per il funzionamento del Comitato regionale ed un'altra quota da ripartirsi tra i Ccp, ma l'importo erogato per i Ccp corrispondeva al 60% del fabbisogno. La commissione aveva spiegato che la cifra era stata decurtata per un errore amministrativo e che il 40% mancante sarebbe stato accreditato insieme al secondo rateo per il 1977, ma soltanto nella misura del 50%. Inoltre, lo stesso secondo rateo sarebbe stato erogato nella misura dell'80% rispetto alla somma prevista; con i risparmi, l'UNLA si proponeva di finanziare alcuni «progetti speciali». La somma giunta in Sardegna non poteva coprire nemmeno le sole spese di affitto dei locali utilizzati dai Ccp, che superavano ampiamente i cinque milioni di lire³⁶³. Il seguente passo tratto dal verbale della giunta rende conto del malcontento suscitato dalle decisioni della Sede centrale.

La precarietà dei finanziamenti è tale che mette ormai i Centri, già gravemente ostacolati dalla crisi della collaborazione volontaria, di fronte al continuo pericolo della paralisi totale. È assurdo pretendere che si trascorra un intero anno di efficiente attività senza un soldo, assillati dal dubbio di restare inadempienti di fronte agli impegni più essenziali (fitto, manutenzione ordinaria, energia elettrica ecc.). Risulta che, per questi motivi, alcuni Centri hanno rinunciato alla gestione dei Corsi ministeriali per il prossimo anno scolastico. Appare ingiustificata la decurtazione operata sul 1° rateo 1977. Inopportuno è giudicato l'accantonamento, in un momento così difficile, di un 20% per progetti speciali (di cui si conosce ben poco): simili decisioni, inoltre, prescindendo dal parere della base, ledono il metodo democratico di gestione. [...] L'insufficienza dei fondi costringe la Giunta a persistere nei soliti criteri approssimati di ripartizione e a prescindere dal proposito di adottare parametri più oggettivi commisurati all'effettiva portata del lavoro di ciascun Centro»³⁶⁴.

³⁶² ARaMa, UNLA Regionale, 1977, *UNLA. Comitato regionale sardo. Verbale della riunione di Giunta del 16 aprile 1977*.

³⁶³ ARaMa, UNLA Regionale, 1977, *UNLA. Comitato regionale sardo. Verbale della riunione di Giunta del 7 ottobre 1977*.

³⁶⁴ *Ibi*, p. 3.

La giunta prese poi la decisione di chiedere l'integrazione immediata del 40% decurtato sul primo rateo dell'annualità in corso. La risposta giunta da Roma fu comunicata ai membri della giunta nella successiva riunione del 15 ottobre:

Rispondiamo telegramma Giunta regionale UNLA 8/10 scorso e riferendoci decisioni organi statuari et riunione Presidenti regionali 9 giugno ribadiamo quanto comunicato lettera 12 luglio essere cioè contributo Centri stato ridotto 80% cifra stanziata causa finanziamento progetti speciali. Differenza 20% 1° rateo sarà inviato prossimo incasso secondo contributo Ministero. Contributo Comitato regionale è stato versato per intero. Problema generale Centri e finanziamenti relativi verrà ampiamente esaminato prossimo incontro Presidenti regionali. Saluti. Anna Lorenzetto Presidente³⁶⁵.

I progetti speciali erano alcune attività di ampia portata, tra cui il progetto per il rilancio della cultura popolare, ideato dal Ccp di Santu Lussurgiu (III, 2.5) e altre che riguardavano i Ccp dell'Alta Irpinia e la creazione di una «Università Popolare in Calabria». L'UNLA comunicò anche che il prelievo del 20% era da intendersi come strutturale, ma dal 1978 esso sarebbe stato gestito direttamente dai Comitati regionali per il finanziamento di progetti speciali d'interesse regionale. Apertasi la discussione, la giunta contestò il fatto che la decurtazione dei contributi fosse stata decisa senza dare sufficiente informazione agli organismi regionali. Perciò, e stante l'impossibilità dei Ccp sardi di fare fronte alle spese urgenti, la giunta deliberò di insistere per l'immediato accreditamento dell'intero primo rateo per l'anno in corso. Deliberò, inoltre, di chiedere che i verbali degli organismi centrali, accompagnati dallo schema degli argomenti posti all'ordine del giorno, venissero regolarmente inviati per conoscenza ai Comitati regionali, nel rispetto dell'assetto democratico dell'UNLA e dell'idea stessa di "decentramento regionale". Intanto, però, si doveva fronteggiare l'emergenza dei canoni d'affitto ancora non pagati, per prevenire possibili azioni legali da parte dei proprietari dei locali. Così la giunta decise di fare confluire il contributo spettante al Comitato regionale nella quota destinata ai Ccp, per riuscire pagare almeno la metà dell'ammontare degli affitti, e di distribuire la cifra restante ai Centri affinché potessero sostenere in qualche misura le spese di funzionamento.

Passando a discutere del corso residenziale concesso dal Ministero della pubblica istruzione per il 1977, la giunta decise di attivare, fra i dieci a suo tempo richiesti, quello su «intervento culturale e strutture promozionali». Questo tema sembrava il più adatto a raggiungere gli obiettivi messi a

³⁶⁵ ARaMa, UNLA Regionale, 1977, *UNLA. Comitato regionale sardo. Verbale della riunione di Giunta del 15 ottobre 1977*, p. 1.

Francesco Obinu, I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

fuoco dal Congresso regionale di marzo. Si voleva vincolare una parte della programmazione dei Ccp ad una attività settoriale comune per ottenere risultati apprezzabili sui seguenti punti fondamentali:

a) Creare una competenza specifica ed un servizio specializzato che contraddistingua e qualifichi la presenza dell'UNLA in Sardegna, permettendole di occupare uno spazio preciso nell'ambito della programmazione culturale che la Regione sarda sta per definire con una legge quadro. b) Creare le premesse per una impostazione del lavoro dei Ccp in Sardegna, attraverso l'adozione di un Progetto speciale unitario che si caratterizzi per l'organicità e la qualità dell'intervento diretto nella realtà culturale sarda e che fornisca le occasioni di inserimento dell'UNLA sarda nei nuovi organismi territoriali di decentramento amministrativo e scolastico (Comprensori e Distretti). c) Costringere i Centri ad un continuo interscambio di idee e di esperienze e ad assumere rapporti intensi di collaborazione e di conoscenza reciproca. d) Avviare in questo modo un sicuro criterio di autovalutazione e di obiettivo controllo del comune lavoro intrapreso e dei suoi risultati che, data la coralità degli apporti, dovrebbe superare i limiti locali e pesare su scala regionale. La Giunta ritiene di poter individuare nel settore dei beni culturali ed ambientali la piattaforma di intervento unitario. Pertanto, il Corso residenziale suindicato potrà costituire un utile occasione di riflessione fra i responsabili dei Centri su questo nuovo orientamento. Più particolarmente, in tale occasione dovrà essere presentato, esaminato e discusso il Progetto speciale formulato dal Centro di Santu Lussurgiu sul tema della cultura popolare³⁶⁶.

I temi della più efficiente programmazione e del decentramento regionale, con le implicazioni dell'autogoverno e della partecipazione della base popolare, per la conquista di un più preciso ruolo dell'UNLA nel campo della promozione culturale e civica, furono affrontati pochi giorni dopo nella riunione dei Comitati regionali tenutasi a Roggiano Gravina (20-22 ottobre). La settimana successiva, la giunta del Comitato sardo esaminò gli esiti del convegno calabrese, che aveva individuato i due momenti portanti del processo di riqualificazione dell'UNLA: 1) revisione dell'impostazione culturale e 2) ridimensionamento dei Centri di cultura popolare. Il primo momento doveva orientare maggiormente l'attività dei Ccp verso la "cultura popolare", per favorire la riappropriazione dei valori etnici e identitari di ogni comunità regionale e permettere alle persone, partendo dalla precisa conoscenza delle proprie radici storiche, una consapevole e diretta partecipazione alla soluzione dei problemi attuali. Dalla piena attuazione del decentramento, i Comitati regionali si attendevano di potere assumere più precise responsabilità nella gestione dei rapporti con gli enti e le istituzioni locali. Questo avrebbe avuto positive ricadute sul lavoro, che sarebbe stato più efficace perché più immediato rispetto all'intervento della Sede centrale. Poiché riconosceva negli orientamenti usciti dal convegno di Roggiano una corrispondenza con quelli

³⁶⁶ *Ibi*, pp. 4-5.

Francesco Obinu, I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

maturati in Sardegna, la Giunta espresse il suo pieno consenso. Si potrebbe osservare che, in realtà, l'idea della cultura popolare come pilastro del processo di rilancio dei Ccp veniva direttamente da Santu Lussurgiu e dal suo dirigente (era il frutto della partecipazione di quel Centro al “Progetto Italia”), piuttosto che da un'esperienza progettuale condivisa dentro l'UNLA regionale.

Per quanto riguarda la necessità di ridimensionare il numero dei Ccp, essa discendeva dal diminuito supporto finanziario pubblico, ma anche dal fatto che gli ispettori nazionali avevano constatato la sostanziale inoperosità di molti Centri, specialmente rispetto alla capacità di stimolare la vita culturale e sociale delle rispettive comunità. Anche la giunta sarda fu chiamata a predisporre entro il 31 dicembre un «piano di ristrutturazione» regionale. Prima di procedere, la giunta ritenne opportuno fissare a breve termine un incontro fra tutti i dirigenti dei Ccp sardi, in modo da ricavare un quadro preciso della situazione. Inoltre, poiché una razionale opera di riassetto non poteva prescindere dalla consistenza dei fondi destinati ai Ccp della Sardegna, la giunta decise di chiedere notizie precise al riguardo (e intanto, poiché le strettezze finanziarie impedivano all'UNLA di anticipare alle casse vuote del Comitato regionale la somma necessaria all'organizzazione del corso ministeriale su «intervento culturale e strutture promozionali», la giunta esecutiva deliberò di rinviare lo stesso a data da stabilirsi)³⁶⁷.

9. La “ristrutturazione” dei Ccp

L'incontro fra i dirigenti dei Ccp sardi ebbe luogo il 20 novembre 1977, in vista del previsto vertice di gennaio fra i presidenti dei Comitati regionali. Salis propose che il criterio per stabilire quali Ccp dovessero essere chiusi, fosse la rispondenza o meno della loro attività alle linee generali del progetto lussurgese sulla cultura popolare. Sul momento sembrò che la proposta fosse accolta favorevolmente all'unanimità, ma all'inizio di gennaio Salis inviò una lettera ai vertici nazionali dell'UNLA e al Comitato regionale. In essa, il presidente del Comitato sardo scrisse che tutti i partecipanti alla riunione del 20 novembre avevano manifestato il loro assenso alla proposta programmatica e perciò si era potuto stabilire che i Ccp mettessero a punto, entro il 10 dicembre, un piano di lavoro basato sul “Progetto Santu Lussurgiu”. A quella data, però, soltanto sei Ccp – Bosa, Laerru, Norbello, Ozieri, Pabillonis e Siniscola – su quindici avevano dato seguito all'impegno preso. Ma Salis considerava molto grave soprattutto la «quasi totale inadempienza» dei dirigenti che

³⁶⁷ ARaMa, UNLA Regionale, 1977, *UNLA. Comitato regionale sardo. Verbale della riunione di Giunta del 29 ottobre 1977*.

Francesco Obinu, I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

erano anche membri della giunta esecutiva (cioè i suoi più stretti collaboratori nel Comitato): egli trasse la conclusione che l'insuccesso dell'iniziativa da lui promossa indicasse «chiaramente un consenso minoritario alla linea di politica culturale della Presidenza». Pertanto preannunciò che, all'indomani del vertice con i colleghi delle altre regioni, avrebbe lasciato la presidenza del Comitato regionale sardo³⁶⁸.

I presidenti dei Comitati regionali e gli ispettori nazionali dell'UNLA si riunirono a Roma il 9 e 10 gennaio 1978, per stilare un documento concordato sulla "ristrutturazione" dei Centri di cultura popolare. Il documento, richiamandosi alle conclusioni del recente convegno di Roggiano Gravina, individuava, innanzitutto, i Ccp – in tutto 38 – che mostravano di dare concrete garanzie sulla capacità di svolgere un lavoro su scala regionale nel confronto con gli enti pubblici, i distretti scolastici e le altre realtà culturali e sociali dei diversi territori. Ai restanti 34 Ccp il Comitato direttivo dell'UNLA, mitigando la richiesta di chiusura avanzata dai presidenti regionali, concesse la sospensione del provvedimento per sei mesi. Nel frattempo, essi avrebbero dovuto dimostrare di potere raggiungere gli standard operativi richiesti, pena la definitiva chiusura³⁶⁹. Scaduta la sospensione semestrale, la ristrutturazione fu attuata. Per quanto riguarda i Ccp sardi, il loro numero fu dimezzato; si salvarono soltanto quelli di Bosa, Cabras, Norbello, Ollolai, Riola Sardo, Santu Lussurgiu e Terralba. Il Centro di Sassari fu sospeso in attesa che si risolvesse il problema del dirigente, sorto nel momento in cui Tanda non aveva ottenuto la conferma del comando presso l'UNLA. Furono chiusi i Ccp di Bauladu, Laerru, Ovodda, Ozieri, Pabillonis, Scano Montiferru e persino quello, storico, di Siniscola. Essi erano «caduti per obiettive e insormontabili difficoltà: trasferimento dei dirigenti, mancanza di collaborazione, isolamento del Centro ecc. Quattro di essi avevano puntualmente aderito alla piattaforma programmatica sui beni culturali, ma non hanno retto al successivo impegno operativo», diceva la relazione presentata da Salis al Comitato regionale. Pochi mesi dopo il Ccp di Bosa decise di continuare la sua attività culturale al di fuori dell'UNLA, mentre in dicembre dovette chiudere anche il Centro sperimentale di Sassari, rimasto senza dirigente³⁷⁰. Alla fine del 1978, dunque, in Sardegna erano rimasti sei Ccp.

³⁶⁸ ARaMa, UNLA Regionale. 1978, *UNLA. Comitato regionale sardo, prot. n. 3/6, 7 gennaio 1978*. La riunione del 20 novembre si tenne a San Leonardo.

³⁶⁹ ACCPSL, b. 1, *Documento dei presidenti regionali e degli ispettori nazionali. 10.1.1978; Comitato direttivo del 26 gennaio 1978. Delibera n. 1*. La lista dei Ccp passibili di chiusura era stata realizzata sulla base dei risultati evidenziati nei verbali delle visite ispettive. In Sardegna le relazioni erano state redatte dagli ispettori nazionali Salis e Columbu. ACCPSL, b. 35.

³⁷⁰ ACCPSL, b. 1, *Comitato regionale sardo. Santu Lussurgiu, 5 luglio 1978. Oggetto: Ristrutturazione Centri; Comitato regionale sardo. Santu Lussurgiu, 13 novembre 1978. Al professor Francesco Tanda, dirigente del Centro di cultura popolare UNLA di Sassari. Oggetto: Adempimenti chiusura Centro*. La b. 1 contiene anche la documentazione

Intanto, in settembre, i dirigenti dei Ccp superstiti aveva affrontato il tema della programmazione delle attività per l'anno culturale 1978-79. Salis, nella sua nuova veste di delegato regionale, chiese ai dirigenti dei Ccp una «inequivocabile adesione ai seguenti criteri di lavoro»: impostazione territoriale delle attività, rispondenza alla «piattaforma culturale unitaria» (quella del “Progetto Santu Lussurgiu”), verifica periodica, articolazione in progetti «motivati e circostanziati», riduzione delle spese generali³⁷¹. Salis precisava che la programmazione unitaria non avrebbe precluso ai Ccp altre attività, più strettamente collegate alla realtà particolare delle diverse comunità. E tuttavia egli ribadiva, in sintonia con le raccomandazioni della Sede centrale³⁷², i motivi che rendevano indispensabile l'attuazione di un'attività culturale compartecipata:

a) Caratterizzare la presenza dell'UNLA in Sardegna da sicura e riconosciuta competenza in un settore talmente rilevante che non possa essere ignorato dalla prevista legge quadro della Regione Sarda sulla politica culturale. b) Rompere l'isolamento dei Centri, orientando e realizzando un discorso operativo a cui tutti possano contribuire per dare, in sede territoriale, un valido ed originale apporto nel settore prescelto. c) Costituire un metodo di autovalutazione facilmente qualificabile che permetta una verifica periodica dei propri impegni e del grado di credibilità dell'UNLA³⁷³.

Come si sapeva (stando al “Progetto Santu Lussurgiu”), l'impegno unitario dei Ccp doveva realizzarsi intorno alla teoria della “utilizzo sociale” dei beni culturali. Salis indicò le opportunità che un simile impegno offriva ai Ccp e all'UNLA:

a) Partecipare a pieno titolo al discorso culturale emergente sul recupero dell'identità sarda. b) Occupare un ruolo educativo in questo settore della cultura popolare solitamente trascurato o mistificato. c) Intervenire tempestivamente al fine di salvare tutto ciò che nel settore può essere ancora salvato. d) Utilizzare la stimolante carica culturale insita nel settore per suscitare e sorreggere genuini interessi di ricerca e per conquistare non difficili traguardi concreti e gratificanti. e) Recepire l'implicita dimensione territoriale contenuta nella natura stessa della cultura popolare e la sua capacità di coinvolgere la gente senza distinzione di categorie³⁷⁴.

Sotto l'aspetto pratico, il lavoro unitario doveva consistere nella realizzazione di schede monografiche sui vari strumenti del lavoro agricolo, sull'esempio della scheda che descriveva il carro agricolo in uso a Santu Lussurgiu. Ogni Ccp fu chiamato a studiare quella scheda-prototipo,

sugli adempimenti di chiusura (come lo slaccio delle forniture idrica ed elettrica) degli altri Ccp cessati; i materiali, le attrezzature e gli arredi in loro possesso furono devoluti alle scuole, alle parrocchie o ad altre istituzioni pubbliche presenti nei territori comunali.

³⁷¹ ARaMa, UNLA Regionale. 1978, *Comitato regionale sardo, prot. n. 83/5, 21 settembre 1978*.

³⁷² ACCPSL, b. 1, *Unione nazionale per la lotta contro l'analfabetismo. Prot. n. 1293/07. Roma, 22 giugno 1978*.

³⁷³ ARaMa, UNLA Regionale. 1978, *Comitato regionale sardo, prot. n. 83/5, 21 settembre 1978*, p. 1.

³⁷⁴ *Ibi*, p. 2.

Francesco Obinu, I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

per concorrere alla messa a punto della scheda-modello su cui realizzare le schede degli strumenti agricoli di tutte le comunità e, in seguito, di tutti gli altri oggetti inclusi nel programma di lavoro sui beni della cultura popolare. I rappresentanti dei Ccp esaminarono e accolsero le richieste e le indicazioni del delegato regionale, ma dalla riunione emerse anche: 1) la volontà di assicurare al Comitato regionale la programmazione e la guida delle attività culturali, lasciando ai Csc il compito di fornire i servizi di carattere tecnico richiesti, di volta in volta, dai Ccp a sostegno delle loro attività; 2) la possibilità per i Ccp di coinvolgere nelle proprie attività «gruppi spontanei» eventualmente presenti nei paesi vicini e operanti su temi affini. Per avviare la produzione delle schede monografiche e poi la loro pubblicazione, i dirigenti stabilirono un nuovo incontro per il successivo mese d'ottobre³⁷⁵.

Gli impegni programmati e quelli rimasti in sospeso, però, non ebbero modo di essere portati a compimento: «Il Comitato regionale non conobbe una pratica di scioglimento e non ebbe una sua data di morte, si estinse apparentemente senza una ragione specifica. I Centri chiusero poi rapidamente quasi tutti, in ordine sparso e nel silenzio»³⁷⁶.

³⁷⁵ *Ibi*, pp. 2-4.

³⁷⁶ Testimonianza di R. Manca, D9.

CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE

La vicenda dei Centri di cultura popolare fu determinata sia da fattori generali e comuni all'esperienza di tutti i Ccp dell'UNLA, sia da specifici fattori di matrice culturale e politica maturati all'interno dei diversi Comitati regionali. I primi delinearono soprattutto le origini e lo sviluppo dei Ccp ed in parte influenzarono i secondi, ma questi ultimi furono alimentati da ragioni autonome e furono forse decisivi – questo perlomeno si ricava dallo studio del caso sardo – nel determinare la fine della vicenda.

I fattori generali e comuni si possono riassumere sotto tre voci: a) la dimensione organizzativa b) le decisioni governative c) la “ristrutturazione”.

a) Lo stretto legame che univa i Ccp alle rispettive comunità locali fu, in certi casi, un elemento di forza e, in altri casi, di debolezza. Fu un elemento di forza quando il Ccp agiva in un ambiente caratterizzato da dinamismo sociale e culturale, mentre fu un elemento di debolezza quando questo dinamismo mancava. Premesso che una parte importante si deve attribuire alle capacità “manageriali” del dirigente, alcuni Ccp poterono sviluppare una dimensione organizzativa ampia e articolata anche perché operarono in comunità ben disposte ad assecondarne il lavoro e capaci di assicurare risorse umane all'altezza dei compiti culturali che il dirigente assegnava ai collaboratori. Questi Ccp elaborarono attività formative di base e avanzate in grado di perseguire (se non proprio conseguire) il fine dell’“alfabeto maggiore”. Al contrario, altri Ccp operarono entro comunità poco coese e caratterizzate dal prevalente disinteresse, a volte anche nelle persone istruite, verso i problemi sociali e culturali. Questi Ccp spesso non riuscivano a sostituire il dirigente dimissionario o ad avere abbastanza collaboratori, e subivano i contraccolpi destabilizzanti delle divisioni fra le fazioni famigliari o partitiche locali. La loro attività formativa restò ancorata (in tutto o in parte preponderante) al livello educativo dell'alfabetizzazione e dell'istruzione elementare, non potendosi programmare il lavoro finalizzato alla formazione del cittadino socialmente e politicamente consapevole. Generalmente, questi problemi causavano in breve tempo la chiusura dei Ccp. La questione della dimensione organizzativa evidenziò la fragilità dell'idea lorenzettiana, secondo cui la “dimensione ideale” dei Ccp, tutta costruita sul valore sociale-umanistico della comunità locale (contadina), era in sé bastante a fare del Centro di cultura popolare un modello e un “metodo” efficace per l'educazione degli adulti.

b) Nella seconda metà degli anni '60, quando la Cassa per il Mezzogiorno decise di istituire i Centri di servizi culturali, l'UNLA e i suoi Ccp persero non tanto un canale di finanziamento importante (il problema fu risolto dalla legge 2 aprile 1968), quanto il ruolo di associazione culturale di riferimento per l'educazione degli adulti nell'Italia meridionale, un ruolo legittimato anche dal crescente interesse che il lavoro dell'UNLA aveva suscitato in campo internazionale. I Ccp perdevano cioè quel riconoscimento che la stessa Cassa gli aveva riservato nel 1960 e che Anna Lorenzetto aveva salutato, con comprensibile soddisfazione, come l'atto con cui per la prima volta un ente governativo “istituzionalizzava” i Ccp. Il diniego della Cassa rispetto alla candidatura dei Ccp al ruolo di “Centri comunitari” per lo sviluppo socioculturale delle “zone di concentrazione” e delle “zone depresse”, indebolì il modello sociale-educativo dei Ccp fondato sul volontariato e sulla partecipazione spontanea. I Csc erano animati da personale assunto per concorso e stipendiato (prima dalla Cassa e poi dalle Regioni) e non sorgevano dalla radice popolare spontanea ma dalla volontà di un organismo governativo. Essi, dunque, finirono per riproporre ed affermare proprio quel modello burocratico (“paternalistico”) che l'UNLA aveva combattuto fin dai tempi dei Comitati comunali lucani. A questo si deve aggiungere, nella seconda metà degli anni '70, la cessazione dei comandi ministeriali per il distacco degli insegnanti presso i Ccp, che in certi casi si trovarono improvvisamente sguarniti di dirigenti e collaboratori e costretti a chiudere. Le scelte governative seguirono una precisa linea politico-ideologica? Una risposta a questa domanda, se fosse possibile, avrebbe bisogno dell'esame di fonti documentali riconducibili all'UNLA e alla sua controparte statale.

c) Le avversità finanziarie furono presenti lungo tutta la vita dei Ccp, ma si fecero sentire in modo pesante nella seconda metà degli anni '70, quando l'UNLA fu costretta ad attuare la cosiddetta “ristrutturazione”. In precedenza, prima del sovvenzionamento della Cassa per il Mezzogiorno, le donazioni e soprattutto il lavoro volontario dei centristi, dei collaboratori e dei dirigenti avevano permesso di sopperire alla mancanza o alla esiguità dei finanziamenti (pubblici e privati). Ma il progressivo aumento dei costi di gestione (affitto, manutenzione, forniture, servizi), reso anche più pesante dalla irregolarità dei trasferimenti dei contributi dalle amministrazioni regionali ai Comitati regionali, obbligarono l'UNLA a sacrificare i Ccp che non riuscivano a raggiungere i livelli di attività ed efficienza organizzativo-finanziaria richiesti. La ristrutturazione del 1977 portò alla chiusura del 50% dei Ccp operanti a quella data e sopravvissuti ai fattori sfavorevoli richiamati nei due punti precedenti. Né le avversità finanziarie, dunque, né le altre difficoltà di ordine organizzativo e politico (né la loro somma) possono essere indicate come la “causa finale” che

determinò la scomparsa dei Ccp. Questa causa potrebbe essere individuata nei fattori particolari che agirono nei diversi ambienti socioculturali regionali, per cui si può pensare che essa sia stata diversa per i Ccp e i Comitati delle diverse regioni.

I fattori particolari inerenti all'ambiente del Comitato regionale dei Ccp della Sardegna, per quanto la documentazione disponibile ha permesso di trovare, furono principalmente a) la caratterizzazione politico-ideologica del lavoro dei Ccp b) il ruolo dominante del Ccp di Santu Lussurgiu.

a) Il convegno del 1967, decidendo di dibattere l'argomento della "questione sarda", così direttamente collegato ai problemi vivi dell'autonomia e della rinascita economico-sociale dell'isola, spostò l'attenzione su un tema che rappresentava il centro della disputa fra le forze politiche isolate e, in particolare, il cavallo di battaglia ideologico del Partito sardo d'azione e degli ambienti indipendentisti. La componente ideologica sardista fruttificò con l'"ipotesi" di Giovanni Battista Columbu, che disegnava una riorganizzazione dei Ccp sardi distante dagli intendimenti dell'UNLA. Per la Sede centrale, che si muoveva nella prospettiva organizzativa, l'assetto regionale dell'UNLA doveva realizzare una rete più ampia ed efficiente di quelle provinciali, affinché ciascun Ccp, irraggiando dalla propria comunità (che restava il perno del sistema), contribuisse ad allargare l'influenza dell'organizzazione. Per Columbu, invece, i Ccp dovevano essere le cellule cooperanti della comunità più ampia e culturalmente omogenea della Sardegna. Gli elementi culturali delle singole comunità perdevano, nell'idea di Columbu, la funzione di giustificare il concetto del Ccp come "metodo valido in sé", per diventare le testimonianze dell'identità culturale della comunità regionale sarda.

Accanto alla componente sardista-socialista, anche quella di tono marxista contribuì alla caratterizzazione politico-ideologica del Comitato dei Ccp sardi. Questa apparve chiaramente nell'ambito dei lavori congressuali del 1971, quando uno dei gruppi di studio rivendicò la "non-neutralità" dell'educatore rispetto alla formazione degli individui ed espresse l'esigenza di indirizzare l'impegno dei Ccp «verso un senso politico». Ma anche i "sette punti" enunciati allora da Salis, in particolare nel momento in cui essi si proponevano di denunciare l'ingiustizia provocata dalla «organizzazione sociale ed economica italiana nei confronti delle classi lavoratrici subalterne», lasciavano trasparire influenze che possono essere ricondotte al bagaglio ideologico della sinistra (anche cattolica). E ancora, nella relazione tenuta al corso per i dirigenti dei Ccp nel 1974, lo stesso Salis parlò dei «principi di una cultura nuova» con le radici affondate «nella lotta che gli operai di Ottana conducono contro l'organizzazione capitalistica del lavoro nelle loro

fabbriche»; e dei Ccp come «luoghi di crescita sociale dei lavoratori della fabbrica e della campagna, momenti di un processo di promozione collettiva della classe operaia», che egli vedeva ostacolata sul posto di lavoro «dalla forza del padrone» e, fuori dal posto di lavoro, dalla «scuola, la televisione, i giornali del petrolio, la radio, il cinema». Ancora, egli chiamava i Ccp ad «impostare un uso critico dell'informazione» che estendesse «la conoscenza delle punte avanzate del proletariato», per contrapporla alle «distorsioni della comunicazione attuale».

b) Proprio la propensione ideologica di sinistra rappresentò il terreno su cui si incontrarono Salis e Columbu. Essi furono, praticamente sempre, sulla stessa sponda in occasione dei lavori congressuali e spesso lavorarono nei medesimi gruppi di studio. Si può dire che la sintonia con Columbu fu un fatto importante per il consolidamento della posizione di Salis nel ruolo di vero leader dell'UNLA sarda e del Comitato regionale dei Ccp. La leadership di Salis (sancita formalmente dalle cariche di ispettore nazionale e membro del Comitato direttivo dell'UNLA, di delegato provinciale prima e regionale poi), discendeva dal ruolo dominante assunto da Santu Lussurgiu fra i Ccp sardi, in ragione della sua più solida ed ampia dimensione organizzativa. Il Ccp lussurgese fu, nell'ambito del Comitato regionale, il solo in grado di proporre validi obiettivi di lavoro “unitari” ed anche la decisione presa da Salis (e approvata dal Comitato) di assumere il “Progetto Santu Lussurgiu” come criterio per stabilire quali dovessero essere i Ccp sardi da sacrificare alla “ristrutturazione”, non fu che la naturale conseguenza del tipo di rapporto (guida-subordinati) venutosi a determinare fra il Ccp di Salis e gli altri.

Tuttavia, questa leadership “naturale” (forse mal digerita da alcuni) non garantì al Comitato un funzionamento sempre concorde e armonioso. Anzi, numerose volte i suoi membri assunsero posizioni contrastanti (e a volte inconciliabili), come in occasione del già ricordato convegno del 1971, quando nei diversi gruppi di lavoro si delinearono posizioni conservative, mediatrici, innovative e innovative-radicali rispetto al tipo di fisionomia politico-culturale che i Ccp sardi avrebbero dovuto avere. Più in generale, una linea “moderata” (che faceva capo, tra gli altri, a Italo Ortu e Francesco Tanda) tenne sempre accesa la discussione con il gruppo maggioritario. Proprio il confronto intorno alla “ristrutturazione”, del resto, evidenziò un chiaro dissenso nei confronti di Salis, che in quel momento era anche presidente del Comitato regionale.

In buona sostanza, le posizioni politico-ideologiche affermatesi in seno al Comitato produssero proposte diverse per la soluzione della crisi dei Ccp sardi. Queste, però, non trovarono mai una sintesi soddisfacente nel confronto e nel dibattito interno, né si lasciarono guidare in tale direzione

dalla leadership di Salis. Di conseguenza e in primo luogo, il Comitato non poté tracciare una via certa e sicura per raggiungere i due obiettivi dichiarati dell'UNLA regionale: 1) assumere un ruolo di primo piano, con il riconoscimento dalle istituzioni locali, nel campo dell'educazione degli adulti; 2) tornare ad essere un punto di riferimento essenziale per la società sarda, poiché se anche l'alfabetizzazione di massa, alla fine degli anni '70, doveva ormai darsi per compiuta, il Comitato regionale avrebbe voluto ritagliare per i Ccp sardi la nuova funzione di facilitatori del percorso di emancipazione dei lavoratori. In secondo luogo, la disomogenea (e disorientante) caratterizzazione ideologica del Comitato regionale potrebbe essere stato un fattore condizionante rispetto all'auspicata riconquista del consenso popolare verso il rinnovato impegno dei Ccp. Certamente, l'UNLA regionale non riuscì a stabilire, in modo concreto e strutturato, gli sperati rapporti di collaborazione con le forze sociali, in particolare con i sindacati, che negli anni '70 raccoglievano e mobilitavano vasti settori popolari.

Su questi presupposti potrebbero essere maturati, infine, lo scioglimento del Comitato regionale e l'estinzione (con l'eccezione di Santu Lussurgiu) degli ultimi Ccp dell'UNLA in Sardegna.

APPENDICE

T1. Numero dei corsi di Scuola popolare attivati dal 1947 al 1951

Anni scolastici	Tipo	1947-48	1948-49	1949-50	1950-51	1951-52
Corsi totali		12283	13589	19624	21961	24111
Presso associazioni		507	4482	10710	12167	14690
Italia settentrionale	A	559	377	338	457	603
	B	2074	1750	2350	2375	2227
	C	1255	953	1132	1806	2431
Italia centrale	A	507	486	539	552	592
	B	1505	1539	2263	2292	2423
	C	448	310	310	739	1033
Italia meridionale	A	3468	4596	6607	6796	6781
	B	2121	3064	5319	5954	6885
	C	373	514	766	990	1136

T2. Studenti della Scuola popolare dal 1947 al 1951

Anni scolastici	Iscritti	Frequentanti	Frequentanti su iscritti	Promossi	Promossi su frequentanti
1947-48	270647	200552	74,10%	150175	74,88%
1948-49	350261	278012	79,37%	204164	73,43%
1949-50	474632	393836	82,97%	295015	74,90%
1950-51	490034	411757	84,02%	307420	74,66%
1951-52	527708	436336	82,68%	321169	73,60%

T3. I Centri di cultura popolare nel 1950

	Basilicata	Calabria	Campania	Lazio	Sardegna	Totali
Ccp funzionanti	3	17	1	1	4	27
Ccp sospesi	3	0	0	0	0	3
Iscritti	520	3995	620	200	200	5535
Ccp con corsi culturali e tecnici	3	16	1	1	4	25
Ccp dotati di biblioteca	4	16	1	1	4	26
Ccp dotati di laboratorio maschile	2	10	1	1	1	15
Ccp dotati di laboratorio femminile	2	8	0	1	2	13
Ccp dotati di campi sperimentali	3	4	0	0	0	7

Francesco Obinu, I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

Ccp dotati di proiettore	1	0	0	1	0	2
Ccp dotati di radio	2	3	0	1	0	6

T4. Sviluppo dei Centri di cultura popolare dal 1949 al 1958

Anno	1949	1953	1958
Ccp funzionanti	9	50	66
Regioni interessate (n. dei Ccp in ciascuna regione)	Basilicata (2) Calabria (6) Lazio (1)	Abruzzo (1) Basilicata (7) Calabria (27) Campania (3) Lazio (2) Sardegna (8) Sicilia (1) Veneto (1)	Abruzzo (1) Basilicata (7) Calabria (36) Campania (5) Lazio (1) Sardegna (13) Sicilia (2) Veneto (1)
Iscritti	1113	10146	12705
Corsi culturali e tecnici maschili e femminili attivati	6	185	204
Ccp dotati di biblioteca (n. complessivo dei volumi)	7 (685)	50 (12725)	58 (20800)
Ccp dotati di laboratorio di falegnameria	0	42	42
Ccp dotati di laboratorio di meccanica	0	11	13
Ccp dotati di laboratorio di rilegatoria	0	4	12
Ccp dotati di laboratorio di tessitura	0	5	4
Ccp dotati di azienda agricola dimostrativa	0	0	2
Ccp dotati di campi agricoli sperimentali	0	7	11
Ccp dotati di proiettore	0	43	52
Ccp dotati di radio	0	47	52
Ccp dotati di televisore	0	0	16

Francesco Obinu, I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

T5.1. Situazione dei Centri di cultura popolare nel dicembre 1967

Regione	Ccp funzionanti	Ccp cessati	Motivo della chiusura
Abruzzo	Ortona		
Basilicata	Albano di Lucania, Avigliano, Brienza, Campomaggiore, Cancellara, Castel Lagopesole, Ferrandina, Melfi, Muro Lucano, Pescopagano, Pignola, Rionero in Vulture, Savoia di Lucania, S. Giorgio Lucano	Abriola (1949-1961)	Problemi ambientali
		Castelmezzanano (1963-1965)	Attività insufficiente
		Colobraro (1950-1964)	Attività insufficiente
		Lavello (1964-1967)	Carenza di collaboratori
		Picerno (1953-1964)	Dimissioni del dirigente
		S. Angelo le Fratte (1951-1956)	Dimissioni del dirigente
		Tricarico (1949-1950)	Mancanza di locali
		Valsinni (1950-1964)	Attività insufficiente
		Vietri di Potenza (1951-1952)	Dimissioni del dirigente
Calabria	Bivongi, Caraffa, Cardinale, Conflenti, Corigliano Calabro, Cosenza Portapiana, Fagnano Castello, Gabella di Sambiase, Luzzi, Martirano Lombardo, Montegiordano, Mottafollone, Motta S. Lucia, Paola, Pozzo di Bovalino, Rocca Imperiale, Roggiano Gravina, Rossano Calabro, S. Agata d'Esaro, S. Lorenzo del Vallo, S. Nicola da Crissa, S. Sosti, Sartano, Schiavo di Ardore Marina, Spezzano Albanese, Terranova da Sibari, Torre di Ruggiero, Villa S. Giovanni	Acquappesa (1951-1963)	Dimissioni del dirigente
		Altomonte (1958-1964)	Problemi ambientali
		Benestare (1951-1954)	Dimissioni del dirigente
		Canna (1950-1964)	Attività insufficiente
		Cassari di Nardo di Pace (1958-1961)	Dimissioni del dirigente
		Catanzaro Marina (1951-1955)	Attività insufficiente
		Cerchietto di Gioiosa Ionica (1957-1965)	Dimissioni del dirigente
		Frascineto (1958-1959)	Carenza di collaboratori
		Ioggi (1955-1960)	Aggregazione a Roggiano G.
		Malvito (1955-1964)	Attività insufficiente
		Mammola (1963-1967)	Dimissioni del dirigente
		Martirano Vecchio (1957-1967)	Attività insufficiente
		Nocera (1958-1964)	Attività insufficiente
		Pedivigliano (1950-1964)	Attività insufficiente
		S. Demetrio Corone (1951-1958)	Attività insufficiente
		S. Donato di Ninea (1959-1966)	Attività insufficiente
		S. Giacomo Cerzeto (1958-1963)	Carenza di collaboratori
		S. Giovanni in Fiore (1949-1951)	Dimissioni del dirigente
		S. Marco Argentano (1956-1967)	Dimissioni del dirigente
		S. Martino di Finita (1952-1966)	Attività insufficiente

Francesco Obinu, I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

		S. Nicola dell'Alto (1950-1952)	Mancanza di locali
		S. Pietro Apostolo (1952-1954)	Problemi ambientali
		Satriano (1959-1960)	Problemi ambientali
		Verbicaro (1950-1953)	Dimissioni del dirigente
		Villapiana (1950-1953)	Carenza di collaboratori

(T5.1 segue)

Regione	Ccp funzionanti	Ccp cessati	Motivo della chiusura
Campania	Andretta, Auletta, Bisaccia, Casalbuono, Contursi, Guardia dei Lombardi, Lacedonia, Mercato S. Severino, Paternopoli, Salerno Fratte	Battipaglia (1951-1956)	Problemi ambientali
		Morra de Sanctis (1959)	Attività insufficiente
		S. Rufo (1963)	Problemi ambientali
		Sapri(1951-1955)	Mancanza di locali
Lazio	Roma Tor di Quinto	Villa S. Lucia (1952-1954)	Attività insufficiente
Lombardia	Cologno Monzese	Milano Baggio (1965-1966)	Problemi ambientali
		Milano Crescenzago (1966-1967)	Problemi ambientali
Puglia	Bitonto, Molfetta	Nardò (1965-1967)	Trasformazione in Csc
		Grottaglie (1965-1967)	Trasformazione in Csc

Sardegna	Ardauli, Bauladu, Bonarcado, Bono, Bosa, Giba, Ittireddu, Laerru, Ollolai, Osini, Ozieri, Pabillonis, Riola Sardo, S. Nicola d'Arcidano, Santu Lussurgiu, Sassari, Scano Montiferru, Sindia, Siniscola, Terralba	Alà dei Sardi (1962-1963)	Problemi ambientali
		Calangianus (1950-1953)	Carenza di collaboratori
		Fonni (1950-1951)	Attività insufficiente
		Illorai (1963-1964)	Attività insufficiente
		Ittiri (1951-1964)	Attività insufficiente
		Muravera (1962-1965)	Dimissioni del dirigente
		Orgosolo (1952-1953)	Dimissioni del dirigente
		Oristano (1959-1965)	Dimissioni del dirigente
		Orune (1951-1958)	Dimissioni del dirigente
		Ossi (1951-1952)	Carenza di collaboratori
		Porto Torres (1951-1954)	Dimissioni del dirigente
		Samugheo (1959-1962)	Attività insufficiente
		Sedilo (1958-1960)	Carenza di collaboratori
		Tempio Pausania (1962-1964)	Attività insufficiente
Tonara (1952-1961)	Dimissioni del dirigente		
Sicilia	Catenanuova, Centuripe, Ferla, Pergusa, Ustica		
Veneto		Portogruaro (1951-1965)	Ignoto

Francesco Obinu, I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

T5.2. Situazione dei Centri di cultura popolare nel dicembre 1967

Regioni	Ccp funzionanti	Variazione rispetto al 1958	Ccp cessati dal 1950
Abruzzo	1	0	0
Basilicata	14	7	9
Calabria	28	-8	25
Campania	11	6	4
Lazio	1	0	1
Lombardia	1	1	2
Puglia	2	2	2
Sardegna	20	7	15
Sicilia	5	3	0
Veneto	0	-1	1
Totali	83	17	59

T6. Attività dei Centri di cultura popolare nel 1970-71

Attività	Numero	Iscritti	Esaminati	Promossi
Corsi popolari	113	1694	1294 (76,38%)	1259 (97,29%)
Corsi Cracis	60	1275	955 (74,90%)	830 (86,91%)
Corsi professionali	7	151		
Corsi di orientamento musicale	3	30		
Sezioni culturali e settori di attività	191	n. d.		
Gruppi autonomi e Club UNESCO	51	n. d.		
Sezioni di doposcuola	37	800		
Attività guidate	33	n. d.		
Attività ricreative e sportive	26	n. d.		

T.7. Situazione dei Centri di cultura popolare nel dicembre 1971

Comitato regionale	Ccp funzionanti	Ccp cessti	Nuove aperture
Basilicata	Albano di Lucania	Campomaggiore	
	Avigliano	Muro Lucano	
	Brienza	Pignola	
	Cancellara		
	Castel Lagopesole		
	Ferrandina		

Francesco Obinu, I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

	Melfi		
	Pescopagano		
	Rionero in Vulture		
	Savoia di Lucania		
	S. Giorgio Lucano		

(T.7 segue)

Comitato regionale	Ccp	Cessazioni	Nuove aperture
Calabria	Altomonte	Montegiordano	Altomonte
	Bivongi	Mottafollone	Gioiosa Ionica Marina
	Caraffa	S. Sosti	Sorianello
	Cardinale	Sartano	Trebisacce
	Conflenti		
	Corigliano Calabro		
	Cosenza Portapiana		
	Fagnano Castello		
	Gabella di Sambiase		
	Gioiosa Ionica Marina		
	Luzzi		
	Motta S. Lucia		
	Paola		
	Rocca Imperiale		
	Roggiano Gravina		
	Rossano Calabro		
	S. Agata d'Esaro		
	S. Lorenzo del Vallo		
	S. Nicola da Crissa		
	Schiavo di Ardore Marina		
	Sorianello		
	Spezzano Albanese		
Terranova da Sibari			
Torre di Ruggiero			
Trebisacce			
Villa S. Giovanni			
Campania	Andretta	Casalbuono	Monteforte Irpino
	Auletta	Mercato S. Severino	

Francesco Obinu, I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

Comitato regionale	Ccp	Cessazioni	Nuove aperture
	Bisaccia		
	Contursi		
	Guardia dei Lombardi		
	Lacedonia		
	Monteforte Irpino		
	Napoli Miano		
	Paternopoli		
	Salerno Fratte		
	Torella dei Lombardi (sosp.)		

(T.7 segue)

Comitato regionale	Ccp	Cessazioni	Nuove aperture
Puglia	Bitonto (sosp.)		Campi Salentina
	Campi Salentina		Lizzano
	Lizzano		Sava
	Molfetta		
	Sava		
Sardegna	Bauladu	Ardauli	
	Bonarcado	Giba	
	Bono	S. Nicola d'Arcidano	
	Bosa		
	Ittireddu		
	Laerru		
	Ollolai		
	Osini		
	Ozieri		
	Pabillonis		
	Riola Sardo		
	Santu Lussurgiu		
	Sassari		
Scano Montiferru			

Francesco Obinu, I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

Comitato regionale	Ccp	Cessazioni	Nuove aperture
	Sindia		
	Siniscola		
	Terralba		

Centri sparsi	Cogno Monzese	Catenanuova	Partinico
	Partinico	Centuripe	Roma Borgata del Trullo
	Roma Borgata del Trullo	Ferla	Roma Tomba di Nerone
	Roma Tomba di Nerone	Ortona	
	Roma Tor di Quinto	Pergusa	
		Ustica	

Francesco Obinu, I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

T8. Alfabetizzati e licenziati in alcuni Centri di cultura popolare nel primo decennio d'attività

Regione	Ccp	Anni d'attività	Alfabetizzati	Licenziati
Abruzzo	Ortona	1953-1957	62	32
Basilicata	Abriola	1948-1957	215	80
	Colobraro	1950-1957	260	110
	Picerno	1953-1957	85	25
	Savoia di Lucania	1949-1957	260	228
Calabria	Acquappesa	1951-1957	-	303
	Conflenti	1952-1957	222	116
	Cosenza Portapiana	1949-1957	332	266
	Fagnano Castello	1948-1957	620	459
	Ioggi	1955-1957	-	19
	Malvito	1956-1957	-	7
	Montegiordano	1953-1957	172	75
	Motta S. Lucia	1948-1957	180	54
	Paola	1950-1957	337	170
	Pedivigliano	1950-1957	203	104
	Roggiano Gravina	1949-1957	580	297
	S. Lorenzo del Vallo	1949-1957	320	202
	S. Marco Argentano	1956-1957	69	23
	S. Martino di Finita	1952-1957	319	23
	Sartano	1951-1957	96	43
	Schiavo di Ardore Marina	1951-1957	183	111
	Spezzano Albanese	1952-1957	190	66
	Terranova da Sibari	1954-1957	120	60
	Torre di Ruggiero	1949-1957	334	154
	Villa S. Giovanni	1952-1957	287	114
Campania	Auletta	1956-1957	-	37
	Bisaccia	1950-1957	726	423
Lazio	Roma Tor di Quinto	1948-1957	942	631
Sardegna	Bono	1950-1957	111	48
	Ittiri	1951-1957	60	60
	Orune	1952-1957	139	47

Francesco Obinu, I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

	Santu Lussurgiu	1951-1957	224	201
	Siniscola	1950-1957	209	126
	Tonara	1951-1957	260	80
Sicilia	Centuripe	1951-1957	125	70

T9. I Ccp della Sardegna tra il 1950 e il 1965

Anno di apertura	Ccp	Anno di chiusura	Anno di apertura	Ccp	Anno di chiusura
1950	Bono		1960	Tempio Pausania	
1951	Siniscola		1961	Riola Sardo	
	Fonni	1952	1962	Alà dei Sardi	1965
	Ittiri		1963	Ardauli	
	Orgosolo	1952		Illorai	1965
	Orune	1958		Ittireddu	
	Ossi	1951		Laerru	
	Porto Torres	1953		Ollolai	
	Santu Lussurgiu			Olzai	1965
1952	Calangianus	1953		Osini	
	Tonara	1961	Pabillonis		
1957	Bauladu		Scano Montiferro		
	Bosa		Sindia		
1958	Bonarcado		1964	Siligo	1965
	S. Nicolò d'Arcidano		1965	Ozieri	
	Sedilo	1960	Sassari		
	Terralba				
1959	Giba				
	Muravera				
	Oristano				
	Samugheo	1962			

D1. Argomento base: *il familismo a Santu Lussurgiu*

[Centro di interesse sviluppato dalla sezione culturale mista nell'anno 1962-63]

Premessa. Ancora oggi nei nostri paesi, Santu Lussurgiu, Bonarcado ed altri della zona, si verificano delle situazioni di chiusura verso le comuni forme di vita associata, la collaborazione, la solidarietà e la comprensione reciproca. Questo si nota soprattutto quando si presenta il momento d'agire o non appena

Francesco Obinu, I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

appare una difficoltà. [...] Abbiamo ritenuto opportuno assumere come ipotesi da verificare la tesi di Luca Pinna sul *Familiarismo in Sardegna* contenuto nel n. 40 della rivista «Ichnusa», nella quale il sociologo tende a dimostrare che l'unica forma associativa pienamente accettata dal sardo sia quella familiare, e che questo atteggiamento precluda l'adesione delle nostre popolazioni alle forme più razionali di cooperativismo che sono prerogative dei tempi moderni e delle regioni più progredite. Il corso, che, come abbiamo accennato, ha lo scopo di individuare tutte le situazioni di chiusura verso forme di vita associata e comunitaria esistenti nel nostro ambiente, di ricercarne le cause, confrontandole poi con quelle espone nell'opera del Pinna, di trarne quelle conclusioni necessarie per la scelta degli strumenti atti al superamento dell'eventuale chiusura riscontrata ed al rafforzamento dei valori positivi individuati, sarà integrato da una indagine condotta dagli stessi allievi del corso. Sulla base dei risultati dell'inchiesta, i frequentanti, attraverso discussioni, riflessioni e relazioni, dovranno esprimere giudizi, pareri, indicazioni ed ipotesi sui metodi da adottare e sugli strumenti da utilizzare per giungere alla soluzione del grave problema della mancanza di solidarietà extra-familiare.

Bozza di programma. Riportiamo qui di seguito un questionario di massima che durante lo svolgimento del corso sarà necessariamente ampliato, volgarizzato e strutturato adeguatamente.

Quali sono i sintomi dell'arretratezza del nostro paese?

Per quanto riguarda la situazione economica, ritenete che in paese vi sia un'economia di sussistenza, una preminenza del settore primario, sistemi primitivi e seminaturali nei metodi di conduzione agricola e pastorale, e minimo bisogno di scambio?

Rispetto alla situazione socio-culturale, vi sembra che in paese ci sia incapacità alla cooperazione, eccessivo individualismo, particolarismo, fatalismo, alti livelli di analfabetismo e minima qualificazione professionale?

Se non esiste una struttura sociale a livello comunitario, quali sono i fattori della struttura sociale esistente?

Vi risulta che ci sia una struttura sociale a livello familiare?

In altri termini: c'è in paese l'incapacità dei cittadini ad agire insieme per il loro bene comune o per qualsiasi fine che trascende l'immediato interesse materiale del nucleo familiare?

Se questa incapacità sussiste, in che modo e fino a che punto influisce sullo sviluppo della nostra comunità?

Se c'è questa incapacità di agire insieme per il bene comune, essa dipende da: a) egoismo b) mancanza di fiducia negli altri c) pessimismo, fatalismo ecc. d) mancanza di esperienza di vita associata e) altre possibili cause?

Quali esempi di cooperazione si riscontrano nel nostro paese? (esempi di cooperazione formale ed informale).

Esistono in paese spinte alla vita associata?

Quali esempi di vita associata, di collaborazione ecc., riscontrabili nel nostro ambiente dipendono: a) da interessi materiali b) da altri interessi non materiali? Vedere: a) esempi di famiglie che costituiscono impresa produttiva oltre che gruppo affettivo b) esempi di famiglie che sono soltanto unità di ordine affettivo.

La famiglia è portata a riconoscere e valutare al massimo gli stati ascritti o gli stati acquisiti?

Quali rapporti esistono tra due coniugi e i rispettivi nuclei familiari d'origine?

Quali atteggiamenti vengono assunti dai membri di una famiglia in occasione della divisione della proprietà?

Con quali criteri si usa dividere la proprietà?

Si può dire che a spingere i membri di una famiglia ad anteporre il proprio interesse a quello di tutti gli altri sia una tendenza primitiva ad una assoluta autonomia ed autosufficienza?

Potete citare esempi di soluzioni tendenti a garantire la unità patrimoniale?

Quali effetti produce sull'economia del paese la tendenza ad una assoluta equità distributiva?

Nel nostro paese i rapporti comunitari si verificano tra nuclei familiari o fra singoli individui?

Quali sono i rapporti di vicinato? Esempi di solidarietà di gruppo nel vicinato.

Questi rapporti sono continui o si manifestano soltanto al sorgere di un bisogno?

Si può dire che questa solidarietà, se esiste, si manifesti quando le persone riescono a vedervi anzitutto il vantaggio personale immediato che riusciranno a ricavarne? Studiare altri esempi di solidarietà di gruppo: a)

in caso di abigeato b) tra compagni di giochi c) tra pastori che hanno pascoli confinanti d) tra gruppi amicali e) altre manifestazioni.

È possibile la solidarietà a due senza coinvolgere le rispettive famiglie? Casi di solidarietà a due.

Quale è il grado di litigiosità dei nostri concittadini?

Quale è il rapporto tra cause civili e popolazione elettorale?

Quali sono i motivi più comuni per cui si litiga?

Nei gruppi e nella solidarietà a due, si può dire che le persone tendano ad una sorta di equità distributiva? (a ciascuno il suo). Citate esempi evidenti che dimostrino come un rifiuto di collaborazione per motivi di individualismo, particolarismo familiare ecc., abbia danneggiato l'interesse della comunità.

Il funzionamento delle istituzioni a struttura collettivistica moderna esistenti nel nostro paese è tale da costituire una controprova della situazione familiaristica locale?

D2. Progetto di regolamento del Comitato regionale dei Ccp della Sardegna

Art. 1. Il Consiglio regionale UNLA è espressione della volontà degli operatori e degli utenti dei Centri di cultura popolare e dei Centri di servizi culturali dell'UNLA. Esso ha origine dalla consapevolezza della necessità di un'ampia partecipazione di tutti gli interessati (dirigenti collaboratori, utenti) all'elaborazione delle linee programmatiche ed al controllo degli strumenti tecnici e finanziari di attuazione del lavoro culturale.

Art. 2. In quanto espressione della volontà della base di autogestione del proprio lavoro culturale – in rapporto dialettico costruttivo con gli organi statutari centrali dell'Unione – il Consiglio regionale è un organo di decentramento decisionale.

Compiti.

Art. 3. Il Consiglio regionale:

- a) sostiene e stimola l'azione culturale autonomamente svolta dai Ccp e dai Csc;
- b) elabora e propone le linee programmatiche di lavoro dei Centri;
- c) coordina l'attività dei Centri;
- d) delibera sulla istituzione dei nuovi Centri e sull'eventuale chiusura di quelli esistenti;
- e) discute e ratifica ogni decisione della Sede centrale (organi statutari e uffici tecnici) inerente i Centri della regione.
- f) partecipa, tramite i propri delegati, alle riunioni degli organi statutari centrali (nelle more di revisione dello statuto della Unione i rappresentanti dei Consigli regionali avranno voto consultivo);
- g) delibera sulla ripartizione dei finanziamenti assegnati dalla Sede centrale ai Centri della regione;
- h) propone nuovi soci dell'Unione nell'ambito della regione.

Composizione e funzionamento del Consiglio.

Art. 4. Il Consiglio regionale è composto dai rappresentanti di tutti i Ccp e Csc dell'UNLA esistenti nella regione.

Art. 5. Ogni Ccp è rappresentato da tre persone (il dirigente, un collaboratore e un centrista), elette da un organo democratico del Centro stesso.

Art. 6. Ogni Csc è rappresentato dal direttore, da un animatore e da un utente eletto da un'assemblea degli utenti.

Art. 7. I membri del Consiglio regionale durano in carica un anno e possono essere rieletti.

Art. 8. Il Consiglio si riunisce in seduta ordinaria una volta all'anno per eleggere i membri degli organi esecutivi; in seduta straordinaria ogni qualvolta se ne presenti la necessità.

Art. 9. Il Consiglio si riunisce in seduta straordinaria richiesta dai rappresentanti di almeno tre Centri o di un Segretario provinciale o del Segretario regionale o del Comitato esecutivo.

Art. 10. Le deliberazioni del Consiglio regionale vengono adottate a maggioranza semplice dei presenti.

Organi del Consiglio e loro competenze.

Francesco Obinu, I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

Art. 11. Sono Organi del Consiglio regionale:

il Comitato esecutivo;

il Segretario regionale;

i Segretari provinciali.

Art. 12. Il Comitato esecutivo, composto da n. membri, rappresenta il Consiglio regionale e l'Unione stessa nell'ambito regionale. Esso ha il compito:

a) di eseguire e far eseguire le decisioni del Consiglio;

b) di convocare il Consiglio proponendo l'o.d.g.;

c) in caso di urgenza, di deliberare in nome e coi poteri del Consiglio del quale però deve ottenere la ratifica entro giorni.

Art. 13. Il Segretario regionale ha la funzione di coordinare i lavori del Consiglio, del Comitato esecutivo e dei Segretari provinciali. Dura in carica Senza preventiva delega di poteri da parte del Consiglio o del Comitato esecutivo, il Segretario regionale non può adottare alcuna deliberazione.

Art. 14. I Segretari provinciali rappresentano il Consiglio regionale e l'Unione nell'ambito della provincia in cui risiedono. Essi coordinano le attività dei Centri compresi nella loro giurisdizione e li rappresentano davanti agli uffici pubblici provinciali.

Norme transitorie.

1^a. L'istituzione del Consiglio regionale UNLA postula la modifica dello statuto dell'Unione. Nel nuovo statuto il Consiglio regionale dovrà configurarsi come organo di decentramento decisionale dotato di legittimi poteri deliberativi.

2^a. Con il nuovo statuto dovrà essere riconosciuto ai Consigli regionali il diritto di partecipare, tramite propri delegati con diritto di voto, alle riunioni del Comitato direttivo e della Segreteria dell'Unione.

3^a. Nelle more di revisione dell'attuale statuto i Consigli regionali potranno inviare propri rappresentanti osservatori alle riunioni degli organi statutari dell'Unione.

4^a. Il presente progetto di regolamento dovrà essere discusso, esaminato, modificato e definito nelle singole parti dalla Assemblea costituente dei rappresentanti dei Centri in ogni regione dove operano.

Il presente progetto è stato proposto dal Comitato provvisorio di studio e promotore del Consiglio regionale dei Centri della Sardegna. Lo sottoscrivono i componenti del Comitato stesso:

Salis Francesco del Ccp di Santu Lussurgiu

Columbu G. Battista del Ccp di Bosa

Campus Salvatore del Ccp di Bono

Melis Quintino del Ccp di Terralba

Onni Bachisio del Csc di Macomer

Bellinza Antonio del Csc di Oristano

Hanno collaborato alla discussione e alla stesura dello stesso progetto i collaboratori dei Centri: Porcu Francesco di Santu Lussurgiu, Patteri Venerando di Bosa, Zedde Michele di Ollolai.

San Leonardo, li 27 febbraio 1970

D3. Approvazione del regolamento del Consiglio regionale dei Ccp della Sardegna

Oggi, alle ore 10 nell'aula magna del rifugio "La Madonnina", in agro di Santu Lussurgiu, sono convenuti i rappresentanti eletti dei Centri di Cultura popolare di: Bauladu, Bonarcado, Bono, Bosa, Ollolai, Osini, Ozieri, Pabillonis, Riola Sardo, Santu Lussurgiu, Sassari, Scano Montiferro, Sindia, Siniscola, Terralba e dei Centri di servizi culturali di Macomer e Oristano. [...] I vari membri dell'Assemblea intervengono esaminando i vari articoli uno per uno, nel loro ordine, e procedono man mano alla loro approvazione, modifica o sostituzione.

Art. 1. Dopo ampia discussione viene modificato e approvato come segue, con due voti contrari: «Il

Francesco Obinu, I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

Consiglio regionale UNLA è espressione della volontà degli utenti e operatori dei Ccp e dei Csc UNLA della Sardegna. Esso ha origine dalla consapevolezza della necessità di un'ampia partecipazione di tutti gli interessati alla elaborazione delle linee programmatiche ed al controllo degli strumenti tecnici e finanziari di attuazione del lavoro culturale».

Art. 2. Si approva integralmente con un solo voto contrario, come segue: «In quanto espressione della volontà della base di autogestione del lavoro culturale – in rapporto dialettico-costruttivo con gli organi statutari centrali dell'Unione – il Consiglio Regionale è un organo di decentramento decisionale».

Art. 3. Viene esaminato punto per punto.

a) viene approvato integralmente, come segue, all'unanimità: «Sostiene e stimola l'azione culturale autonomamente svolta dai Centri».

b) dopo lunga discussione, viene approvato all'unanimità, come segue: «Elabora e propone le linee programmatiche di lavoro dei Centri».

c) viene modificato, dopo ampia discussione, ed approvato all'unanimità, come segue: «Esamina l'attività dei Centri, dopo averne approvato le finalità».

d) approvato integralmente come segue, con 3 voti contrari del Centro di Osini, che propone[va] la seguente modifica: «Per l'apertura o chiusura di un Centro è necessaria l'approvazione degli organi centrali dell'UNLA». Testo approvato: «Delibera sulla istituzione di nuovi Centri e sulla eventuale chiusura di quelli esistenti».

e) questa norma è stata soppressa, modificata e trasferita alla lettera c) dell'Art. 12. Voto contrario 1.

f) approvato integralmente, come segue, all'unanimità: «Partecipa tramite i propri delegati, alle riunioni degli organi statutari centrali. Nelle more di revisione dello statuto dell'Unione, i rappresentanti del Consiglio regionale avranno voto consultivo».

g) modificato e approvato, come segue, con voti contrari 4 ed astenuti 2: «Delibera sulla ripartizione dei finanziamenti assegnati dalla Sede centrale o da altri enti ai Ccp della regione».

h) modificato e approvato all'unanimità, meno 1 astenuto, come segue: «Propone la nomina e la decadenza dei soci dell'UNLA nell'ambito della regione».

[...] Composizione e funzionamento del Consiglio.

Art. 4. Approvato integralmente, con un voto contrario, come segue: «Il Consiglio regionale è composto dai rappresentanti di tutti i Centri di cultura popolare e dei Centri di servizi culturali dell'UNLA esistenti nella regione».

Art. 5. Modificato come segue, con 4 astenuti: «Ogni Ccp è rappresentato da 3 persone: il dirigente in carica, un collaboratore ed un centrista, questi ultimi eletti da un organo democratico del Centro stesso, il quale provvederà ad indicare gli eventuali supplenti».

Art. 6. Modificato come segue, con voti contrari 2 ed astenuti 7: «Ogni Centro di servizi culturali è rappresentato dal direttore, da un animatore e da un utente eletto dalla assemblea degli utenti. Questi rappresentanti hanno voto consultivo ma non deliberativo per quanto riguarda le competenze di cui alla lettera g) dell'Art. 3 del presente Regolamento».

Art. 7. Modificato come segue, con voti contrari 3: «I membri del Consiglio regionale durano in carica 3 anni e possono essere rieletti».

Art. 8. Modificato come segue, all'unanimità: «Il Consiglio si riunisce in seduta ordinaria per eleggere i membri del Comitato esecutivo alla sua scadenza; in seduta straordinaria per l'espletamento dei compiti previsti dal presente Regolamento».

Art. 9. Modificato come segue, con 1 voto contrario: «Il Consiglio si riunisce in seduta straordinaria su richiesta dei rappresentanti di almeno un terzo dei Centri, o su richiesta del Comitato esecutivo».

Art. 10. Modificato come segue, all'unanimità: «Le deliberazioni del Consiglio regionale vengono adottate a maggioranza semplice dei presenti, verificata la presenza della maggioranza assoluta dei consiglieri».

[...] Organi del Consiglio e loro competenze.

Art. 11. Approvato all'unanimità, con 1 astenuto, come segue: «Sono organi del Consiglio regionale: il Comitato esecutivo; il Segretario regionale;

Francesco Obinu, I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

i Segretari provinciali».

Art. 12. Modificato come segue, all'unanimità: «Il Comitato esecutivo, composto da 9 membri, rappresenta il Consiglio regionale e l'Unione stessa nell'ambito della regione».

Esso ha il compito [di]:

- a): attuare la politica culturale, sociale ed economica espressa dal Consiglio regionale;
studiare i vari problemi e prestare opera di consulenza a beneficio dei Centri;
formulare proposte operative al Consiglio regionale, in rapporto alle funzioni statutarie del medesimo.
- b) convocare il Consiglio proponendo l'ordine del giorno almeno 15 giorni prima della riunione.
- c) esprimere preliminarmente il proprio parere su ogni proposta o provvedimento che la Sede centrale intenda adottare, riguardanti i Centri della regione.
- d) in caso di urgenza, deliberare in nome e con i poteri del Consiglio regionale, del quale però deve ottenere la ratifica nella prima riunione del Consiglio stesso, previo immediato invio ad ogni Centro della deliberazione adottata».

Art. 13. Modificato come segue, con un voto contrario ed un astenuto: «Il Segretario regionale, eletto in seno e dal Comitato esecutivo, rappresenta il Consiglio regionale ed il Comitato esecutivo. Egli ha la funzione di coordinare i lavori del Consiglio, del Comitato esecutivo e dei Segretari provinciali. Dura in carica fino al rinnovo del Comitato esecutivo. Senza preventiva delega di poteri da parte del Consiglio o del Comitato esecutivo, il Segretario regionale non può prendere alcun provvedimento».

Art. 14. Modificato come segue, con 5 voti contrari: «I Segretari provinciali, su mandato del Comitato esecutivo, coordinano le attività dei Centri compresi nella loro giurisdizione e li rappresentano davanti agli uffici pubblici provinciali. Essi vengono eletti nel seno e dal Comitato esecutivo e durano in carica 3 anni».

Art. 15. Aggiunto al progetto ed approvato con 2 voti contrari e 4 astenuti: «I funzionari dei Centri [di] servizi culturali UNLA non possono essere eletti come membri degli organi esecutivi del Consiglio regionale».

Art. 16. Aggiunto al progetto ed approvato all'unanimità: «Qualunque modifica al presente Regolamento deve essere approvata da almeno due terzi dei consiglieri».

Norme transitorie.

1^a. Approvata integralmente all'unanimità: «L'istituzione del Consiglio regionale dei Centri UNLA postula la modifica dello statuto dell'Unione. Nel nuovo statuto il Consiglio regionale dovrà configurarsi come organo di decentramento decisionale dotato di legittimi poteri deliberativi».

2^a. Approvata integralmente all'unanimità: «Con il nuovo statuto dell'Unione dovrà essere riconosciuto ai Consigli regionali il diritto di partecipare, tramite i propri delegati espressi dal Comitato esecutivo, con diritto di voto, alle riunioni del Comitato direttivo e della Segreteria dell'Unione».

3^a. Approvata integralmente all'unanimità: «Nelle more di revisione dell'attuale statuto i Consigli regionali potranno inviare propri rappresentanti-osservatori, espressi dal Comitato esecutivo, alle riunioni degli organi statutari dell'Unione».

4^a. Norma aggiunta e approvata all'unanimità: «Si chiarisce che quando si parla di Centri nel presente Regolamento si intende parlare di Ccp e di Csc dell'UNLA».

[...] La Madonnina, ore 20 del 2 maggio 1970

T10. *Composizione del Comitato regionale dei Ccp della Sardegna. 1970-1972*

Centri rappresentati	Assemblea del 1-2 maggio 1970 Presiede S. Campus	Assemblea del 28 dicembre 1971 Presiede F. Tanda	Assemblea del 27-28 settembre 1972 Presiede S. Carta
Bauladu	Ortu Italo Dessi Fiorenzo Matzuzi Nicola	Ortu Italo (Dessi Fiorenzo) (Matzuzi Nicola)	Ortu Italo (Dessi Fiorenzo) (Matzuzi Nicola)
Bonarcado	Mele Nuccio Carta Salvatore Piras Giuseppe	Mele Nuccio Carta Salvatore Piras Giuseppe	(Mele Nuccio) Carta Salvatore Carrus Pietro
Bono	Campus Salvatore Gaggioli Gavina Ietro Pietro	Campus Salvatore Gaggioli Gavina (Ietro Pietro)	Campus Salvatore Enne Lina (Ietro Pietro)
Bosa	Columbu Battista Tola Tito Brigas Augusto	Columbu Battista Tola Tito Garzia Francesco	Columbu Battista Fois Anna Maria (Brigas Augusto)
Ittireddu			(Mameli Goffredo) Farris Elio Satta Sotero
Laerru			Giagheddu Giovanna Rozzo Ettore Tanca Francesca
Ollolai	Zedde Michele Bussu Antonio Frau Virginia	Zedde Michele Bussu Antonio Frau Virginia	Zedde Michele (Bussu Antonio) Ladu Giovanni
Osini	Demurtas Armando Deiana Dino Cannas Luigi	Demurtas Armando Murino Giampaolo Cannas Luigi	
Ozieri	Raghitta Luisa Cola Mario Ledda Mario	Raghitta Luisa Percopo Savina Sini Salvatore	Raghitta Luisa Pompedda Antonio Sini Salvatore
Pabillonis	Origa Biagio Zurru Mariangela Lai Lucia	Cossu Adriano Zurru Mariangela Usai Miriam	Cossu Adriano Massa Franco Mamusa Antonio
Riola Sardo	Giglio Benito Fanari Andrea Sulas Salvatore	Giglio Benito Fanari Andrea Sardu Rossano	Giglio Benito Fanari Andrea Mocci Elio
Santu Lussurgiu	Salis Francesco Borrodde Luigi Pinna Maria Domenica	Salis Francesco Borrodde Luigi Ardu Michele	Salis Francesco Borrodde Luigi Migheli Nicolino
Sassari	Tanda Francesco Casiddu Gian Luigi Canu Giovanna	Tanda Francesco (Casiddu Gian Luigi) (Canu Giovanna)	Tanda Francesco (Casiddu Gian Luigi) (Canu Giovanna)
Scano Montiferro	Carta Fedele Cocco Giampiero Ghiaccio Mario	Carta Fedele Cocco Giampiero Ghiaccio Mario	
Sindia	Zedda Antonio Pinna Vittorio Zedda Anna Sandra	Zedda Antonio Pitzalis Emilia Zedda Anna Sandra	Zedda Antonio Daga Demetria Fais Laura
Siniscola	Corrias Battista Stocchino Tonia Serra Mario		Stocchino Tonia Serra Mario Funedda Fatima
Terralba	Melis Quintino Mele Pietrino Loi Pietro	Melis Quintino Mele Pietrino Loi Pietro	Melis Quintino Mele Pietrino (Pinna Luigi)

Francesco Obinu, I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

D4. *Attività comuni programmate dai Ccp sardi per l'anno culturale 1970-71*

Attività concordate con la Sede centrale.

a) sezione guidata sul mondo contadino b) unità di biblioteca c) sperimentazione didattica

Attività concordate col Comitato regionale.

d) analisi della stampa e) redazione del bollettino

Attività concordate con i Centri di servizi culturali

f) cinema, teatro e mostre

Attività fra Ccp consorziati

g) studio sul mondo pastorale h) sperimentazione delle tecniche Freinet i) iniziative verso la scuola e manifestazioni culturali

Attività autonome e di comunità

l) biblioteca m) collaborazione civica e studio dei problemi socio-economici n) fotografia

Dettaglio dei Ccp aderenti alle diverse attività.

a) Bonarcado, Bono, Bosa, Ozieri, Pabillonis, Riola Sardo, Santu Lussurgiu, Scano Montiferro, Sindia e Terralba.

b) Bosa, Riola Sardo, Santu Lussurgiu e Terralba.

c) Sassari, Santu Lussurgiu e Terralba.

d) Bonarcado, Bosa, Ollolai, Ozieri, Pabillonis, Riola Sardo, Santu Lussurgiu, Scano Montiferro, Sindia, Siniscola e Terralba.

e) Bonarcado, Bono, Bosa, Riola Sardo, Santu Lussurgiu, Scano Montiferro, Sindia, Siniscola e Terralba.

f) Bauladu, Bonarcado, Bono, Bosa, Ozieri, Pabillonis, Riola Sardo, Santu Lussurgiu, Scano Montiferro, Sindia, Siniscola e Terralba.

g) Bono, Ozieri e Ittireddu.

h) Santu Lussurgiu e Terralba.

i) Bosa, Scano Montiferro, Sindia.

l) Tutti i Ccp.

m) Bauladu, Bonarcado, Bono, Bosa, Ollolai, Riola Sardo, Santu Lussurgiu, Scano Montiferro, Sindia e Terralba.

n) Pabillonis, Riola Sardo, Santu Lussurgiu e Terralba.

D5. *Il Comitato regionale dei Ccp della Sardegna sulla "Carta di navigazione"*

L'anno 1972, addì 27 del mese di settembre, alle ore 10,30, a S. Leonardo, si è riunito in assemblea straordinaria il Comitato regionale dei Centri di Cultura Popolare UNLA della Sardegna per discutere il seguente ordine del giorno: 1) Documento Convegno Monte Porzio Catone 2) Piani di lavoro 3) Situazione Centri, eventuali proposte di chiusure, aperture e/o trasferimento Centri 4) Varie.

[...] Prende la parola il Presidente del Comitato Regionale motivando la convocazione dell'assemblea dietro richiesta dei Centri di Bono, Bosa, Ollolai, Pabillonis, Riola Sardo, Santu Lussurgiu e Terralba per procedere:

1) all'esame del Documento di Monte Porzio Catone, essendo giusto e democratico elaborare un giudizio unitario del Comitato Regionale, anziché lasciare questo compito singolarmente ai Dirigenti [...];

2) per formulare delle indicazioni idonee alla preparazione dei piani di lavoro sulla linea dei documenti elaborati dal Comitato Regionale [...] per arrivare ad una tecnica di azione unitaria delle attività dei Centri sardi;

3) per l'esame della situazione dei Centri in conseguenza della visita effettuata in Sardegna dall'Ispettrice Nazionale Magda Sillano, inviata dal Vice Presidente Prof. Volpicelli.

[...] L'assemblea decide che Salis proceda nella lettura del Documento in modo integrale, per potere fornire gli opportuni chiarimenti per l'esame e la discussione di ciascun punto. Salis prima di procedere alla lettura traccia la storia della formulazione del Documento in esame: ricorda infatti la visita che il Prof. Volpicelli

Francesco Obinu, I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

effettuò in Sardegna per incontrare i Dirigenti, desumendone che i Centri si trovavano in uno stato di isolamento che portava ad una dispersione di attività e di fini: conseguentemente si tenne l'incontro di Monte Porzio Catone, cui parteciparono anche gli Ispettori Salis e Columbu fornendo opportune indicazioni e proponendo i contenuti emersi dal Convegno che i Centri sardi tennero a S. Leonardo; spiega inoltre che la proposta è un tentativo di incontro su una piattaforma accettabile da tutti i Centri, affinché la loro opera e la loro attività ritorni ad essere chiara, venga sfrondata da deviazioni e divagazioni di pochissimo o di nessun costrutto per affrontare problemi essenziali, e la presenza dei Centri possa essere utile alle nostre comunità.

[...] Bellinzas nota un progresso nel Documento rispetto alla tendenza generale dell'UNLA. Afferma che nella "Premessa" è chiaramente espressa l'esigenza che ogni Centro di Cultura Popolare faccia una sua scelta di campo che deve derivare da una attenta analisi delle componenti socioculturali-economiche della comunità in cui opera, individuando dove sono i centri di potere e non tanto la realtà come è configurata astrattamente, ma vedere chi è in posizione di comando e chi invece è costretto ad ubbidire. Conclude ribadendo che la scelta non può essere che mettersi dalla parte di chi subisce per far sì che non subisca più.

Zedde fa presente che il punto 5 delle "Indicazioni sui contenuti fondamentali" propone una scelta ideologica di fondo: gli operatori culturali devono avere già chiaro in partenza un campo che loro hanno scelto e dei fini ai quali vogliono portare coloro ai quali vogliono dare istruzione. Da qui il pericolo di interpretare più radicalmente il concetto quando si dice che è ben chiaro che si deve fare una scelta politica in senso anche partitico. Rileva, però, che non è necessario fare una scelta politica di partito perché vi sono motivi differenziati per chi milita nel partito, motivi strategici, motivi di interpretazione di aspetto dottrinario; per quanto riguarda invece la scelta di fondo suaccennata, essa può farsi senza appartenere a partiti politici, oppure senza confondere la milizia nei partiti politici con i fini della politica culturale, essendo l'interpretazione ideologico-culturale univoca.

Bellinzas è dell'opinione che dalla scelta del campo culturale deriva una scelta di classe in funzione culturale e non partitica che si identifica con la classe di coloro che contano meno.

[...] Zedde propone di modificare il punto 1 di "Indicazioni sui contenuti fondamentali" come segue: Operare una precisa scelta a favore di chi nell'attuale società non conta oggi, affinché conti domani.

[...] Salis interviene notando che la differenza intercorrente tra le attuali riflessioni sul Documento e quelle nel corso del Convegno sui contenuti che si realizzò a S. Leonardo nel luglio 1971 consiste nel fatto che mentre ora è la Sede Centrale, la Presidenza a proporre queste riflessioni allora erano delle indicazioni che venivano ravvisate nell'ambito della nostra regione con l'apporto dei rappresentanti dei vari Centri.

Per Pompedda dagli interventi è venuta sempre più a delinearci quella che dev'essere l'attività del Centro e cioè bisogna rendersi conto che per una persona può esservi occasione di formazione tanto nelle lotte in uno schieramento di partito o di sindacato quanto nella responsabile partecipazione all'attività di un Ccp o Csc. Aggiunge perciò che, a suo giudizio, non bisogna continuare a persistere nel distinguere la cultura, a separarla completamente da quella che è la politica, perché la politica è cultura essa stessa.

[...] Bellinzas riferendosi al punto 2 di "Indicazioni sui contenuti fondamentali" propone di eliminare l'espressione "in particolare" in quanto introduce delle categorie che non sono le uniche ad appartenere alla maggioranza "silenziosa".

[...] Per la parte riguardante "Suggerimenti operativi" e "Raccomandazioni" Salis fa rilevare che non sono state tenute in alcun conto le indicazioni richieste agli Ispettori Nazionali della Sardegna da parte del Vice Presidente Volpicelli sulle "Strutture del Centro".

Pompedda e Carrus, dal canto loro, intervengono sostenendo l'esigenza di impiego nei Centri di personale specializzato e retribuito.

Borrodde e Columbu lamentano la scarsità della dotazione libraria all'interno dei Centri, la inadeguatezza di questa rispetto alle attività prospettate dal Documento e l'assoluta mancanza di pubblicazioni riguardanti la regione.

Su "Rapporti tra Csc e Ccp" Campus, Zedde e Stocchino rimarcano che un gran numero di Centri non ricevono servizi dai Csc, essendo fuori dal loro comprensorio.

Melis osserva che non sempre i servizi si son potuti dare a causa della Convenzione col Casmez, ciò nonostante, alcuni Centri fuori comprensorio hanno ricevuto servizi dal Csc di Oristano e il Centro di Cultura di Ozieri li riceve regolarmente dal Csc gestito dall'Ises.

Per quanto concerne "Uffici della Sede" e "Comitati Regionali" Zedde è dell'opinione che la Sede, nel

chiedere ai Dirigenti singoli giudizi sul Documento in esame, ha scavalcato la autonomia e l'espressione democratica di un giudizio unitario dei Comitati Regionali. Aggiunge che l'espressione "immobilismo" rivolta dal Documento ai Comitati Regionali non può essere valido nel caso della Sardegna; semmai causa di un presunto immobilismo generale potrebbe essere la palese mancanza di funzionalità di alcuni uffici della Sede Centrale.

Columbu si associa a Zedde lamentando il non accoglimento da parte della Sede Centrale di istanze e richieste a suo tempo inoltrate.

Melis ritiene che non si possa parlare di immobilismo, anche se riconosce certe carenze, causate principalmente dalle gravi vicissitudini che l'Associazione ha attraversato negli ultimi due anni.

Sull'argomento "Ispettori Nazionali" e "Scelta dei Dirigenti e loro formazione" Zedde ritiene inquisitoria la funzione dell'Ispettore munito di verbali di visita per l'annotazione di eventuali carenze di metodo e di contenuti, rileva, poi, che il controllo delle attività non può esercitarsi su persone che a quel lavoro si dedicano volontariamente e senza nessuna assistenza costruttiva da parte della Sede e riconosce che un controllo come tale potrebbe esercitarsi solo su questioni di carattere amministrativo.

Salis afferma che gli operatori dei Centri di Cultura Popolare lavorano tutti su basi volontaristiche, esclusivamente nell'interesse delle comunità, e non possono tradire se stessi né tanto meno gli utenti. Pertanto le "visite ispettive" dovranno essere rivolte a casi ben precisi e determinati perché se così non fosse il compito dell'Ispettore non sarebbe promozionale ma intimidatorio.

Per Melis le visite promozionali dovrebbero verificarsi dietro suggerimento della Giunta Esecutiva, in quanto a diretta conoscenza del lavoro, delle difficoltà e delle particolari esigenze dei Centri.

[...] L'assemblea del Comitato Regionale dei Centri di Cultura Popolare UNLA della Sardegna riunita a S. Leonardo nei giorni 27 e 28 settembre 1972 ha preso in esame il Documento Programmatico "Carta di Navigazione" proposto dalla Presidenza dell'UNLA e lo ha discusso ampiamente durante i lavori del giorno 27. È emerso un consenso globale pressoché unanime per la prima parte ideologica sui contenuti pur essendo state rilevate alcune contraddizioni formali e la possibilità di differenze interpretative su alcuni enunciati. In particolare si propongono le seguenti modifiche:

"Indicazioni sui contenuti fondamentali".

1) operare una precisa scelta a favore di chi nell'attuale società non conta, affinché conti. Occorre far sì che tutti costoro assumano coscienza della funzione che l'attuale sistema economico e politico ha assegnato loro, e della conseguente emarginazione culturale e sociale in cui si trovano;

2) rendersi conto del fatto che sono molti coloro che subiscono ancora più duramente gli effetti di tale emarginazione: le donne, gli anziani, gli individui afflitti da problemi di disadattamento sociale, gli esclusi da un normale inserimento nel campo di lavoro e infine tutti gli sfruttati da sistemi finalizzati al profitto, ai quali occorre dare parola e capacità di discorso;

3) vigilare attentamente e cioè con consapevole spirito critico sulle nuove forme di alienazione sociale che possono determinarsi per effetto di insediamenti industriali innaturali o di tipo colonialistico, che si prevedono imminenti in diverse zone del Mezzogiorno e delle isole;

4) affermare e verificare il principio che la democratizzazione della cultura è inseparabile dalla ristrutturazione dell'economia e dalla umanizzazione delle istituzioni sociali e politiche.

Per quanto riguarda il capitolo "Suggerimenti operativi" l'assemblea ritiene opportuno che vi venga aggiunto lo schema di organizzazione strutturale del Centro proposta dagli Ispettori Nazionali per la Sardegna su richiesta del Vice Presidente Prof. Volpicelli. Le riserve maggiori sono emerse sulle rimanenti parti del Documento. In particolare l'assemblea fa le seguenti osservazioni:

a) "Rapporti tra Csc e Ccp". Si prende atto della volontà di voler finalmente coordinare la collaborazione fra Csc e Ccp; si lamenta però il fatto che molti Centri di Cultura Popolare non possono fruire dei servizi offerti dai Centri Servizi Culturali in quanto fuori comprensorio.

b) "Gli uffici della Sede" e "I Comitati Regionali". Si respinge la generalizzata accusa di "immobilismo", accusa che il Comitato Regionale Sardo in particolare non crede di meritare, in quanto se oggi si è arrivati alla formulazione dello stesso Documento in esame, lo si deve, in buona parte, all'attività di ricerca e di studio e alle proposte avanzate nell'ultimo triennio unanimemente dai Centri di Cultura Popolare prima e dal Comitato Regionale poi. L'assemblea lamenta piuttosto che i documenti di lavoro prodotti dal Comitato

Francesco Obinu, I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

Regionale Sardo non siano stati tempestivamente e compiutamente recepiti dalla Sede Centrale e da essa tradotti in opportune indicazioni operative ripetibili in tutti i Centri. Ritiene che se “immobilismo” c’è stato ciò è accaduto perché, considerando anche lo spirito di altri punti del Documento, quale ad esempio quello sulla funzione degli Ispettori Nazionali e dei Dirigenti, si insiste ancora su un rapporto verticistico tra i Centri di Cultura Popolare e la Sede Centrale, rapporto che neutralizza la spinta alla autonomia dei Comitati Regionali e dei Centri e alla democratizzazione di tutta l’Associazione. Il Comitato Regionale Sardo anche in altri documenti ha enunciato un principio di metodo sui rapporti tra la base e il vertice, sostenendo che il controllo delle attività si risolve in autocontrollo quando le stesse attività sono programmate su principi unitari di metodo e di contenuti e verificate con tecniche e strumenti, essi pure unitari, elaborati democraticamente dai Comitati Regionali e dalla Sede Centrale.

D6. Il documento di orientamento del Comitato nominato dall’UNLA in vista dei pregressi regionali in preparazione del Congresso nazionale del 1977

La grave crisi da cui il Paese è travagliato e l’esigenza e l’ansia, diffusa in tutte le forze sociali, di un profondo rinnovamento, postulano un intervento da parte dei partiti, dei sindacati e degli organismi culturali, non solo più rigoroso, ma anche profondamente diverso dal passato. Il rinnovamento, che deve investire il processo produttivo, l’organizzazione del lavoro ed i rapporti sociali è impossibile senza una partecipazione che si realizzi tramite lo sviluppo di nuove forme di decentramento e di strutture democratiche di base che siano espressione genuina delle masse dei lavoratori ed affrontino i problemi concreti delle condizioni di vita. Per far ciò è indispensabile non solo un elevamento dei livelli culturali, ma anche l’elaborazione di nuovi modelli che non siano più funzionali allo sviluppo capitalistico, ma che abbiano, come riferimento, la lotta delle classi contadine e operaie. In conseguenza l’UNLA ritiene necessario, nel rispetto dei valori che costituiscono la sua tradizione, tra i quali non ultimo l’attenzione ai fermenti delle classi popolari nel Mezzogiorno, di valorizzare ed evidenziare le sue forze più genuine e democratiche in un congresso aperto, libero, che, tramite una valutazione critica, serva a tracciare la politica dell’Associazione. Per lo svolgimento di un congresso che abbia tali requisiti si è ritenuto, da parte della Segreteria Generale, di nominare un Comitato, costituito da Raffaele Cancro, Giuseppe Pace, Francesco Salis, Luigi Tarsitano e Giuseppe Zanfini, il quale suggerisce, a titolo orientativo, alcuni punti che potranno essere oggetto di dibattito nei pregressi regionali.

1) l’UNLA, nata per combattere l’analfabetismo quale punto di attacco per realizzare una trasformazione della società, dopo lunghi anni di lotte contro l’assenteismo dello Stato e di battaglie in una situazione politica sempre più chiusa ai fermenti popolari del Sud, ha perduto in questi ultimi anni gran parte della sua incisività, assumendo, attraverso sia pure alterne vicende, un carattere ambivalente: da una parte uno sviluppo isolato dell’azione culturale in quanto tale nell’indifferenza dei partiti laici dell’arco democratico e, dall’altro, l’assenza di una collaborazione organica con i sindacati, con i quali invece l’UNLA aveva iniziato il suo lavoro, ma che poi, per molti anni (fino al 1972), avevano concentrato la loro lotta sul terreno esclusivamente delle rivendicazioni di categoria.

2) in sostanza una azione nata con obiettivi di rottura e per fornire strumenti di comprensione e di critica del sistema è stata – per l’isolamento politico e sindacale dal quale si è trovata condizionata e per gli errori di una sempre risorgente concezione clientelare – spesso recuperata e funzionalizzata ai processi tradizionali dello sviluppo economico capitalista.

3) dopo la pausa di questi anni sul piano etico-politico-associativo, si impone una svolta nella vita della UNLA che riconduca i Centri alla riconquista dei valori e delle motivazioni originali e a essere una presenza attiva sul terreno delle contraddizioni sociali.

4) anche perché le notevoli modificazioni avvenute nella società italiana in questi ultimi anni, sia sul piano della struttura economica sia su quello sovrastrutturale, che qui si danno per acquisite, se da un lato aggravano le contraddizioni di sempre, dall’altro aprono precise prospettive d’intervento.

5) per questi motivi, sia nelle comunità dove le nuove classi sono fisicamente presenti sia in quelle dove le contraddizioni della industrializzazione e della paralisi agricola si manifestano con la disgregazione sociale e lo spopolamento, l’obiettivo di un’azione culturale che non voglia porsi come fatto meramente formale e propagandistico di valori esterni, non può prescindere dal rapporto con le nuove classi che si contrappongono

Francesco Obinu, I Centri di cultura popolare dell’U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

concretamente allo sviluppo capitalistico. I principi di una cultura nuova, che non a caso si lega strettamente ad un passato popolare, stanno nella lotta che gli operai conducono contro l'organizzazione capitalistica del lavoro nelle fabbriche, stanno nella capacità dei contadini di capire i reali termini della loro situazione e abbandonare la passiva delega ad altri per risolvere i loro problemi, stanno nella capacità dei responsabili locali di leggere gli strumenti e di utilizzare le leggi contro l'inquinamento e della speculazione dei padroni pubblici e privati. A questa cultura che non è di tutti ma è per tutti e che non appare in nessun giornale bisogna fornire gli strumenti per il suo sviluppo e con essa bisogna lavorare non solo per favorire la sua crescita ma anche per viverci dentro.

6) in conclusione è necessario lavorare per:

A) costruire di nuovo un rapporto con le organizzazioni sindacali che si innesti, favorendone l'allargamento ad altri strati sociali, nelle lotte in atto. Da questo punto di vista è fondamentale un'azione di chiarimento, non tecnico ma politico e di partecipazione, alle classi sociali interessate dei piani complessivi del capitale pubblico e privato nelle nostre zone e delle azioni che ad esso si contrappongono.

B) Impostare un uso critico dell'informazione che non sia la semplice demistificazione dei falsi abituali che le strutture di oggi diffondono, ma si traduca nell'estensione a tutti i centristi della conoscenza delle tesi avanzate del proletariato e contrapporre materiali di contro-informazione alle distorsioni della comunicazione attuale.

C) Lottare contro tutti gli analfabetismi a vari livelli e di vario genere e suscitare attraverso i Comitati regionali una dialettica che coinvolga in un dibattito aperto e democratico il maggior numero di Centri, nuovi e vecchi, il maggior numero di giovani, di giovanissimi, di adulti, di anziani, di organizzazioni, di comitati di base, di sezioni sindacali.

D) Promuovere un'analisi della realtà in cui operiamo in una prospettiva comprensoriale che permetta di avere chiari i termini delle contraddizioni. In collegamento poi con i Consigli di zona intercategoriale dei lavoratori, rendere impossibile chiudersi nella semplice denuncia delle situazioni di crisi.

E) Aprire un rapporto di confronto e di collaborazione per questa attività con quelle forze che dentro la scuola e nell'Università si muovono per impedire l'uso capitalistico, e lottano per la loro questione sociale.

F) Formare nei Centri gruppi di lavoro aperti a chiunque si muove sulla linea fin qui enunciata per programmare alcune azioni immediate sulle questioni indicate, consapevoli che i limiti esistenti impongono delle scelte prioritarie e che una visione onnicomprensiva dell'attività da svolgere magari si traduce solo nel paternalismo clientelare.

Vita associativa.

1) il lavoro volontario, che è sempre stato alla base dell'opera dell'UNLA e costituisce la motivazione intrinseca di ogni attività di educazione degli adulti, rimane ancora un cardine insostituibile dell'azione dei dirigenti e dei collaboratori dei Centri. Ma è pur vero che, esistendo una specificità di competenze acquisita in decenni di esperienza, appare non più procrastinabile la creazione, da parte dello Stato, di un ruolo specifico di educatore degli adulti e, per quanto riguarda l'Associazione, il riconoscimento di tale funzione ai dirigenti e ai collaboratori dei Centri di cultura popolare.

2) per favorire lo sviluppo dell'azione dei Ccp, c'è l'esigenza di valorizzare le forze nuove che emergono nelle situazioni locali. L'Unione indica quindi la necessità di stabilire un rapporto, anche numerico, tra vecchi Centri e Centri di nuova formazione. Questo potrebbe significare il raggiungimento dell'obiettivo di almeno un terzo dei Centri, in ciascuna regione, di istituzione nuova o comunque non anteriore al 1970, il che comproverebbe la capacità dell'UNLA di stabilire e mantenere contatti vitali al di fuori delle proprie strutture e di avere una reale capacità di crescita. I nuovi Centri dovrebbero essere proporzionalmente rappresentati in tutti gli organismi dell'Associazione. I nuovi impegni a cui, dopo l'attuale momento di riflessione, l'Unione è chiamata rendono evidente l'inadeguatezza dei finanziamenti fin qui ottenuti. Per questo ci si augura che l'iniziativa parlamentare che prevede una maggiorazione del finanziamento all'Unione, contenuto pur sempre in limiti molto modesti, abbia un iter veloce e porti al superamento delle gravi difficoltà economiche che hanno in molti casi frenato la nostra azione.

3) l'Unione avanza la proposta della costituzione di un Istituto Superiore di Cultura Operaia e Contadina finalizzato, per un verso, al reclutamento, la formazione e l'aggiornamento degli operatori culturali e, per l'altro a sostenere con attività esterne le domande sociali e culturali della popolazione. Questo Istituto

Francesco Obinu, I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

dovrebbe avere caratteristiche nuove rispetto alle Università tradizionali e prevedere l'utilizzazione a livello regionale e nazionale della televisione e di altri mezzi di comunicazione; l'impiego di docenti che siano realmente esperti e competenti di educazione degli adulti e non necessariamente legati all'iter accademico. Tale iniziativa dovrebbe essere svolta in collaborazione con le Regioni e gli altri enti locali.

4) l'Unione, allo scopo di tradurre operativamente l'istanza di partecipazione alla elaborazione delle problematiche culturali e sociali delle organizzazioni sindacali, dovrà dare la massima collaborazione allo sviluppo nel Meridione dei corsi per lavoratori noti come "150 ore". Questo significa mettere a disposizione le proprie strutture per raccogliere iscrizioni e, soprattutto, individuare congiuntamente i contenuti, le metodologie e i modi di svolgimento dei corsi. In particolare l'Unione dovrà essere pronta, nel caso si realizzi il Piano speciale di alfabetizzazione nel Sud proposto dalla Federazione Lavoratori Metalmeccanici in connessione con un piano di emergenza per l'occupazione dei giovani intellettuali disoccupati, a mettere a disposizione dei sindacati e degli operatori culturali impegnati nel progetto la propria esperienza pluridecennale.

T11. *Il Comitato regionale dei Ccp e Csc della Sardegna nel 1977*

Centri rappresentati	Assemblea del 5-6 marzo 1977 Presiede G. B. Columbu
Bosa	Columbu Battista, Olita Ottavio, Ledda Innocenzo
Cabras	Bonesu Salvatore, Sanna Chiara, Argiolas Franco
Laerru	Giagheddu Giovanna, Tanca Francesca
Macomer	Manca Raffaele, Mura Giampaolo, Casu Antonia, Angioni Annalisa
Norbello	Miselli Bianca, Mura Quirico, Scarpa Arcadio
Ollolai	Zedde Michele, Bussu Aurelia, Uselli Carmine
Oristano	Mura Giovanna, Spiga Piero
Ovodda	Soru Ninetta, Puddu Vincenzo
Ozieri	Raghitta Luisa
Pabillonis	Mamusa Antonio, Cherchi Antonio, Cherchi Antonello
Riola Sardo	Giglio Benito, Piras Matilde
Santu Lussurgiu	Salis Francesco, Matta Giovanni, Fiore Pietro, Porcu Francesco
Sassari	Tanda Francesco, Fiora Giovanni, Leoni Giovanna
Scano Montiferro	Carta Fedele, Dispenza Antonio
Siniscola	Stocchino Tonia, Cossu Pietro Altomare, Giovanna
Terralba	Melis Quintino, Atzori Giampaolo, Melis Mariano

D7. *Santulussurgiu et Centres de culture populaire de la Sardaigne*

1. Introduction. Le programme de la visite a été mis au point par l'Unione Nazionale per la Lotta contro l'Analfabetismo (U.N.L.A.), responsable de la gestion du projet sarde. Malgré nos emplois du temps serrés, la visite s'est déroulée comme prévu, et le groupe tient à exprimer sa gratitude aussi bien à M. Francesco Salis, Directeur du Centre de Santalussurgiu, qu'aux responsables de l'U.N.L.A., qui ont bien voulu nous servir d'interprètes vers l'anglais et le français, nous permettant ainsi d'entamer un dialogue fructueux avec nos hôtes. La session d'orientation au siège de l'U.N.L.A., à Rome, nous a fourni des indications utiles pour nos observations ultérieures, et nous avons apprécié la planification judicieuse, qui a précédé notre visite en Sardaigne.

Le présent rapport tente de décrire et d'évaluer le projet de l'U.N.L.A., mis en œuvre au Centre de culture populaire de Santalussurgiu et ses centres associés, et de procéder à des comparaisons avec le projet de la

Francesco Obinu, I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

British Adult Literacy Resource Agency (A.L.R.A.), en utilisant la grille thématique. S'agissant de situations géographiques de structures politiques et économiques et de systèmes éducatifs différents, les comparaisons directes entre les projets sont difficiles. Les deux tentatives se fondent cependant sur des valeurs éthiques communes et sur la reconnaissance du droit fondamental de l'individu et de toutes les sociétés d'exercer des choix et de profiter l'émancipation économique que lui procure le fait de savoir lire et écrire. Les deux projets visent donc à favoriser l'évolution de la société au moyen de l'éducation. Jusqu'à présent, il n'existe pas de corrélation systématique entre l'alphabétisation et le développement, de sorte qu'un dénominateur commun pour juger des projets de ce genre fait défaut. L'analyse et la comparaison des incidences politiques, sociales et économiques des activités entreprises, ainsi que du contenu de ces activités et de méthodes utilisées, devraient cependant permettre à long terme de déterminer les facteurs, qui conditionnent le succès de tous les projets ayant des objectifs communs.

2. Description du projet sarde de l'U.N.L.A. compare au projet britannique de l'A.L.R.A. Historique du projet de l'U.N.L.A. en Sardaigne. Le projet lancé par l'U.N.L.A. en novembre 1976 fait partie d'un ensemble de mesures en faveur de l'éducation des adultes, adoptées depuis 1950. Pour la mise en œuvre du projet de l'U.N.L.A., on a choisi la Centre de culture populaire de Santalussurgio, un village de montagne, comptant 3.200 habitants. Il s'agit d'un village typique de la Sardaigne, isolé et sous-développé pour de motifs d'ordre historique et géographique.

Le projet vise à développer les possibilités locales existantes pour instruire et former la population, afin que celle-ci puisse participer à la renaissance économique et culturelle du village de Santalussurgio, et à étendre ces possibilités à la région et par la suite à l'ensemble de la Sardaigne. Jusqu'à présent, cette initiative a non seulement favorisé l'acquisition de connaissances et de qualifications mais a aussi incité les intéressés à adopter des attitudes nouvelles à l'égard des études, du travail et de la vie, qui servent de fondement au projet de l'U.N.L.A. Pour situer le projet par rapport à d'autres expériences européennes en matière d'éducation des adultes, il importe de souligner que les structures du système scolaire ainsi que la situation économique variant d'un pays à l'autre, l'éducation des adultes aura forcément des fondements et des objectifs différents. Par exemple, en Finlande, des groupes cibles de travailleurs de l'industrie et de l'agriculture ont participé à des projets à objectifs spécifiques, tandis qu'en Grande-Bretagne, l'A.L.R.A. s'est intéressée à une fraction de la population adulte, encore mal définie et impossible à classer dans une catégorie, qui éprouve le besoin d'acquérir l'instruction de base, qui leur a fait défaut pendant leur scolarité obligatoire. Aussi bien le projet finlandais que le projet britannique tendent donc à l'apprentissage instrumental des disciplines de base, pour permettre l'épanouissement dans un cadre donné. Quant au projet de l'U.N.L.A., il prévoit l'intégration de ces disciplines dans un processus socio-économique tendant à la fois à résoudre les problèmes de l'environnement local et à développer les possibilités et la démocratie au profit aussi bien de l'individu que de la collectivité. La motivation des projets varie également. [...] Si le projet britannique répondait aux exigences formulées au nom de la population cible, le projet de l'U.N.L.A. répondait aux besoins de la population locale et exprimes par elle.

Ces différences de conception entre les projets sarde et britannique ont conduit dès le début à des différences dans leur réalisation. Si à Santalussurgio et dans d'autres centres de l'U.N.L.A., la recherche précédait l'action, l'A.L.R.A. britannique a été créé et a commencé à fonctionner en l'absence de données statistiques ou de recherches valables sur l'ampleur du problème à résoudre. L'analphabétisation constitue un handicap caché, stigmatisé par la société industrielle, et que les adultes hésitent donc à admettre. Il est intéressant de noter que, selon les estimations, la population britannique compterait environ 5% d'analphabètes et que ce pourcentage coïncide avec le chiffre de 5,2% (1971) correspondant à l'ensemble de l'Italie (d'après le dernier recensement italien), le pourcentage pour la Sardaigne étant cependant de 8,7%, avec un taux de 10,7% pour la province d'Oristano, où est situé Santalussurgio. A Santalussurgio même, le problème de l'analphabétisme a été éliminé, grâce à une initiative locale, avant l'intervention de l'U.N.L.A., de sorte qu'en Grande-Bretagne, le point de départ de projet de l'U.N.L.A. à Santalussurgio fait partie des objectifs qu'il reste à atteindre.

Classifications des besoins. Les besoins déterminés par la recherche à Santalussurgio font apparaître la différence de portée entre les deux projets. Ces besoins étaient les suivants:

a. Culturels: la population éprouve le besoin de redécouvrir les traditions de l'ancienne civilisation sarde, et

de les préserver et de les renouveler en leur ajoutant des éléments nouveaux.

b. Professionnels: à la fin des années 50, et pendant les années 60, 1.000 Sardes ont émigré pour aller travailler ailleurs, ce qui met l'accent sur la nécessité de développer et d'améliorer les possibilités d'emploi. A cet effet, il faut favoriser le progrès technique et l'utilisation de méthodes de production modernes dans l'agriculture locale et l'artisanat traditionnel.

c. Socio-économiques: traditionnellement, la vie en Sardaigne est centrée sur la famille et la notion de communauté était étrangère à la population. Les femmes exerçaient des activités artisanales traditionnelles à domicile, œuvrant à l'écart du progrès social, économique et technique et de la réforme de l'enseignement dans le monde moderne, et n'étaient pas habituées à quitter leur foyer pour faire des études ou travailler. Il faut donc développer le sens de l'appartenance à une communauté et la volonté de travailler pour autrui aussi bien que pour soi-même et sa famille.

En Grande-Bretagne, l'A.L.R.A. s'intéresse aux zones aussi bien urbaines que rurales. Ces dernières années, on a voulu faire renaître des traditions qui avaient tendance à disparaître avec l'industrialisation croissante, mais ce mouvement s'est essentiellement fait jour parmi les couches les plus instruites de la population. L'éducation des adultes avait tendance à attirer ceux qui s'intéressaient déjà l'éducation permanente. Il y a un problème général de chômage en Grande-Bretagne, où une proportion particulièrement importante de jeunes sortant de l'école ne trouvent pas de travail, malgré les récentes mesures prises par les services de l'emploi et de la formation et bien que l'A.L.R.A. ait favorisé l'organisation d'un enseignement de la lecture et de l'écriture, lorsque c'est l'analphabétisme qui est la cause directe du chômage, elle n'est pas compétente pour rechercher des solutions durables à ce problème. Il convient d'ajouter que la majorité des étudiants inscrits à des cours d'alphabétisation des adultes en Grande-Bretagne, possèdent un emploi ; ils sont davantage préoccupés par leur incapacité à obtenir une promotion ou à profiter de la mobilité professionnelle que par la nécessité de trouver un gagne-pain. La situation socio-économique en Grande-Bretagne est si complexe qu'elle dépasse l'entendement du citoyen moyen. Ce n'est généralement pas en définissant des principes pour faire évoluer les conditions que l'on exprime ces sentiments mais en demandant à gagner plus d'argent ; le travailleur britannique est aussi individualiste que son homologue sarde, mais pour des motifs différents. Si un certain sens des responsabilités collectives subsiste dans les communes rurales, dans les grands centres urbains, nés de l'industrialisation, l'individu a l'impression de sombrer dans l'anonymat, et les obstacles bureaucratiques, auxquels se heurtent toutes les tentatives de mener une action collective constructive, ont un effet de dissuasion.

Dans les deux cas donc, les besoins recensés exigent des solutions sur le plan éducatif et politique. Le Sarde est handicapé dès le début de la scolarité obligatoire, étant donné que son dialecte d'origine agricole diffère aussi bien en ce qui concerne le vocabulaire que les concepts de la langue du continent, à vocation commerciale, telle que le parlent la plupart des maîtres. S'il faut que les Sardes prennent conscience de la richesse de leur propre dialecte, et qu'ils connaissent aussi bien ses origines historiques que sa signification culturelle, il faut aussi qu'ils apprennent à comprendre et à utiliser l'italien moderne pour pouvoir participer à la vie politique contemporaine et au développement des échanges commerciaux, et contribuer ainsi, sur le plan régional, à la renaissance économique et culturelle de la Sardaigne. En Sardaigne comme en Grande-Bretagne, il apparaît donc nécessaire d'accroître la prise de conscience politique et sociale, afin que la population puisse se rendre compte par elle-même de la complexité des problèmes auxquels elle se trouve confrontée. Cependant, si le contenu éducatif du projet de l'A.L.R.A. se limite davantage à un seul aspect des disciplines de base (bien qu'il s'agisse d'un aspect fondamental pour le développement de l'individu et le rôle qu'il est appelé à jouer dans la société), et apparaît plus directement sous la forme du financement d'un enseignement de la lecture et de l'écriture, le contenu éducatif du projet de l'U.N.L.A., à Santalussurgio, et ses centres associés, est accessoire de ses objectifs socio-économiques.

[...] A Santalussurgio, elles ont abouti en 1957, à la création de la coopérative des tisserands, suivie de la création de plusieurs autres coopératives pendant les années 60 (par exemple, ganterie et bonneterie), après que l'on eut constaté que l'économie était capable d'absorber ces produits nouveaux. Leurs membres étant par définition appelée à assumer la responsabilité de leur gestion financière, la création de coopératives a un impact éducatif non négligeable. Au début, cela posait des problèmes en raison du faible niveau de socialisation d'une population individualiste, et, lorsqu'on n'a pas réussi à résoudre des problèmes de ce genre, les projets ont échoué ou bien risquent d'échouer. En Grande-Bretagne, il convient de distinguer entre

les petites entreprises privées, le secteur public (soit national, soit international) et le secteur nationalisé. Bien que l'autogestion fasse partie des objectifs du mouvement syndical, ce concept n'est encore guère appliqué actuellement (hormis quelques cas de représentation syndicale), si ce n'est dans les industries peu nombreuses, appartenant à la collectivité et gérées comme des coopératives, qui sont rattachées à l'I.C.O.M. (Industrial Common Ownership Movement). Il existe aussi une faible minorité de petites entreprises privées à caractère familial, où les employeurs font participer les employés aux décisions, bien que ce soit dans un esprit plutôt paternaliste.

[...] Association avec d'autres centres. Actuellement, le Centre de culture populaire de Santalussurgio assume des responsabilités directes à l'égard des autres centres de l'U.N.L.A. et collabore avec eux ainsi qu'avec les centres sociaux d'éducation permanente de la région (créée au début des années 70) qui n'accueillent que des hommes, et dont les structures sont beaucoup moins démocratiques. Alors que les centres de culture populaire se sont créés spontanément avec la collaboration active de la communauté, les centres sociaux d'éducation permanente résultent d'une décision administrative. En conséquence, bien qu'il existe des similitudes entre les deux types de centres dans certaines régions, dans d'autres, leurs contacts sont réduits au minimum. Par ailleurs, le projet est en relation avec toutes les autres structures mises en place par le Ministère de l'Éducation, par exemple centres de lecture, cours du soir dans les écoles secondaires, etc. ainsi qu'avec les centres d'éducation des adultes des syndicats et d'autres organismes compétents en matière de scolarité obligatoire. De même, l'A.L.R.A. s'occupe d'un large éventail d'activités en matière d'éducation des adultes, qu'elles soient bénévoles ou non, et de caractère scolaire ou extrascolaire. Elle fait œuvre extrêmement utile en favorisant la coopération régionale et la mise en commun des ressources. Grâce à ses efforts, un réseau de communications efficace fonctionne actuellement aussi bien à l'intérieur qu'entre les régions ainsi qu'entre les administrateurs et les experts hors siège, ce qui a des effets positifs sur le plan aussi bien pratique que théorique. Ce réseau englobe également des bibliothèques, des services de l'emploi et des syndicats.

[...] Voici en quoi consiste l'action du Centre de Santalussurgio : I. Secteur d'intervention.

I. Organisation de séminaires hebdomadaires de perfectionnement autogérés pour les instituteurs. Ces séminaires ont été abandonnés, les instituteurs considérant qu'ils avaient davantage besoin d'être conseillés par des spécialistes ; par ailleurs, il était parfois difficile de tomber d'accord sur les dates des séminaires, et l'on comptait aussi sur la mise en œuvre (qui tarde) d'un projet scolaire en matière de perfectionnement. Les efforts pour lutter contre l'isolement des instituteurs dans l'exercice de leur profession n'ont donc pas abouti jusqu'à présent.

II. Étude de la réorganisation des districts scolaires prévue par le gouvernement italien pour 1977, dans le but d'obtenir une amélioration du système actuel où le Ministre ne prend en considération que les cours scolaires d'éducation des adultes. On considère qu'il s'agit d'une conception restreinte et restrictive, étant donné qu'une partie des intéressés demeurent à l'écart. Le Centre examine actuellement des propositions relatives à une nouvelle loi sur l'éducation permanente tendant à supprimer ces restrictions.

II. Secteur d'activités socio-économiques. Depuis le début du mouvement en 1957, trois coopératives (tissage, bonneterie et ganterie) ont survécu et d'autres sont en train de naître :

I. Une coopérative de bâtiment a été lancée cette année (1977) à la suite d'une loi promulguée en 1967 prévoyant, dans certains cas, l'expropriation pour cause d'utilité publique, qui a incité les membres à se réunir pour discuter de la loi et prévoir une action appropriée. Si les liens entre l'éducation et le développement socio-économique sont manifestes, il subsiste cependant des problèmes d'ordre politique : la mise en œuvre du projet n'a pas pu se poursuivre en raison de retards dans le versement des subventions régionales auxquelles a droit la coopérative.

II. Une nouvelle coopérative de sculpteurs sur bois est à l'étude, mais on se heurte à un dilemme, étant donné que ses objectifs seraient en opposition avec un autre objectif local, qui est la conservation des châtaigniers.

III. On est en train d'élaborer un projet d'élevage des moutons, visant à initier les bergers aux idées nouvelles et à les habituer au travail en équipe. En l'occurrence, le Centre se heurte à la résistance des bergers eux-mêmes, qui sont individualistes par tradition, et que le manque d'aide pratique des autorités incite à le demeurer.

Les coopératives décident elles-mêmes de la répartition des recettes, et il n'y a pas de différences de salaire (à l'inverse de certaines coopératives britanniques qui distinguent entre cadres et exécutants). Les bénéfices

ne sont pas partagés, ce qui serait contraire à l'esprit du mouvement coopératif, mais chacun perçoit une prime dont le montant est fixé en commun.

Il ne fait aucun doute que la possibilité de profiter des avantages de la propriété collective a remonté le moral des Sardes. La coopérative des bonnetiers, qui manquait au début d'argent pour acquérir les machines nécessaires, et dont les membres ont utilisé leur allocation de chômage pour les acheter, en témoigne. En revanche, la coopération régionale fait, hélas, défaut, et les mouvements coopératifs sont manifestement considérés comme une menace politique. Pour surmonter ces obstacles, il faudrait que le Centre entreprenne une action éducative directe, en faisant étudier par ses membres la législation en vigueur, et en leur apprenant à présenter des arguments probants.

III. Secteur des services. a. Loisirs.

I. Le Centre de Santalussurgio a contribué à la mise sur pied d'un certain nombre d'associations autonomes. Tous ses membres ont accès à sa bibliothèque et le bibliothécaire relève aussi bien de l'U.N.L.A. que du Ministère chargé des Centres d'éducation permanente. La bibliothèque assure la liaison entre les services locaux et l'administration centrale.

II. Le photo-club prépare une documentation sur la région, et se consacre à des tâches éducatives spécifiques, par exemple une étude des traditions culturelles dans les métiers créateurs.

III. Le ciné-club se réunit une fois par semaine pour sélectionner, projeter et discuter de films avec ses membres et le reste de la population.

b. Formation et éducation. Le Centre de Santalussurgio a organisé des stages, à la demande du Ministère de l'Éducation, qui paye les professeurs (à un tarif inférieur au tarif normal) mais ne contribue pas aux ressources didactiques, qui sont fournies par l'U.N.L.A. Les stages suivants ont eu lieu : I. formation professionnelle des maçons ; II. programme de la dernière année de scolarité obligatoire (pour les adultes n'ayant pas atteint ce niveau). Les syndicats ont obtenu pour les travailleurs le droit à 150 heures de formation de base, ce qui constitue un précédent encourageant, bien qu'il faille trois fois plus de stages pour satisfaire la demande des travailleurs ; III. enseignement de la musique pour les jeunes gens ; IV. initiation aussi bien aux techniques qu'au vocabulaire de la photographie ; V. gestion d'entreprises artisanales ; VI. un cours nouveau de sténodactylographie est prévu. Le Ministère de l'Éducation verse 100.000 livres par stage, somme jugée insuffisante mais le principe de la coopération est au moins admis.

Une autre activité du Centre de Santalussurgio a trait à l'analyse du dialecte local. Les objectifs ne sont absolument pas nationalistes, mais visent à enrichir l'enseignement de l'italien dans les écoles en encourageant les maîtres à tenir compte du dialecte local, avec ses références historiques et culturelles et à lutter contre le sentiment d'oppression et d'isolement éprouvé par une minorité linguistique. Ce projet a été retenu officiellement par le Gouvernement en 1977 et a bénéficié d'une subvention spéciale pour le mener à terme. Voici un exemple d'une initiative où le processus éducatif importe au moins autant que le résultat. En découvrant leur patrimoine linguistique, les membres de ce group d'étude développent des connaissances récemment acquises en écriture et en lecture, et retrouvent leur identité par rapport à la société italienne contemporaine. La méthode adoptée s'inspire des théories de Freire, selon lesquelles la maîtrise de la langue permet à l'individu de définir et de revendiquer ses droits, et d'enrichir sa vie.

Parmi les activités culturelles de caractère plus général de Santalussurgio figure la collection de plus de 500 ustensiles domestiques et outils de travail locaux, prêtés par des familles du village, et exposés au Centre. Les membres se consacrant à cette activité cherchent à familiariser les jeunes avec le mode de vie de leur ancêtres, afin qu'ils s'identifient à l'histoire et à la culture de leur province. Cette initiative exige la coopération avec les établissements scolaires locaux et constitue un moyen d'associer l'éducation scolaire à des activités dans le domaine de l'éducation des adultes. Les activités culturelles organisées au Centre donnent aux membres l'occasion d'atteindre d'autres catégories de la population, qui ne sont pas attirées par des activités de caractère manifestement éducatif ou socio-économique. Par exemple, un groupe de femmes se réunit deux fois par semaine dans le but de (a) accroître la prise de conscience sociale des femmes ; (b) trouver de nouvelles possibilités d'emploi ; (c) faire participer davantage de femmes à ses activités. Il arrive aussi que des hommes participent à ces réunions. En outre, une séance commune hebdomadaire est prévue pour expédier les affaires courantes, et discuter de questions d'économie politique, dans le contexte local, national et international. On organise également régulièrement des soirées consacrées à la lecture des

Francesco Obinu, I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

poèmes, des concerts, etc., qui attirent un public nombreux de tous les milieux.

[...] La dimension régionale des projets. Santalussurgio a été le point de départ du projet, qui s'étend d'ores et déjà à d'autres villes et villages ; par la suite, il englobera l'ensemble de l'île, s'intégrant dans les districts scolaires réorganisés. La région, par l'intermédiaire du Président du Conseil régional, s'est déclarée intéressée par le projet, le premier à voir le jour ces dernières années, bien qu'il existait un certain nombre de projets régionaux pendant les années 60. Il est prévu de maintenir des contacts avec le directeur local ainsi que l'U.N.L.A., et de mettre les équipements de la région à leur disposition. Les autorités régionales étant sur le point d'aborder une nouvelle étape de la planification en Sardaigne, le Président du Conseil régional souhaite intégrer le projet dans les activités à l'échelon régional, bien que ni lui-même, ni en représentant, n'ait jusqu'à présent, visité le Centre de Santalussurgio pour le voir fonctionner.

L'A.L.R.A. était, par contre, tributaire de l'intégration des possibilités peu nombreuses et dispersées existant déjà en matière d'alphabétisation dans l'ensemble du pays, pour déterminer les étapes permettant d'atteindre son but final. Dès le début, elle a collaboré avec les collectivités locales et les dix conseils régionaux consultatifs. C'était pour l'A.L.R.A. le seul moyen de susciter l'impact national requis pour que l'investissement de 3 millions de livres, porte ses fruits. Les décisions sont prises en collaboration avec les collectivités locales, qui ne sont pas seulement tenues au courant des activités financées par l'A.L.R.A. et organisées dans les régions, mais qui sont aussi appelées à fournir régulièrement des informations à l'A.L.R.A. pour assurer un développement harmonieux du système dans l'ensemble de la Grande-Bretagne. De surcroît, l'A.L.R.A. a bénéficié du soutien actif et du concours de la radiodiffusion et de la télévision. En octobre 1975, l'Office de radiodiffusion-télévision britannique a commencé à mettre en œuvre un projet de trois ans, comportant des programmes de télévision pour les personnes intéressées par des cours d'alphabétisation d'adultes, combinée avec une série d'émissions radiophoniques destinées à des formateurs bénévoles, et plusieurs publications. Les téléspectateurs analphabètes étaient invités à appeler un numéro de téléphone spécial pour obtenir des renseignements sur les cours d'alphabétisation organisés à proximité de leur domicile. À ce jour, plus de 100.000 personnes ont répondu à cette invitation, en plus des volontaires, qui sont au moins 50.000, et le développement des cours d'alphabétisation s'est accéléré, ce qui était le but à court terme du projet de l'A.L.R.A.

3. Conclusion : évaluation des résultats du projet sarde et analyse des problèmes. La caractéristique la plus intéressante et la plus frappante du projet de l'U.N.L.A. en Sardaigne réside sans doute dans les liens étroits entre ses activités éducatives et son objectif de développement socio-économique et culturel global, ainsi que dans les principes de l'autogestion qu'il met en application. En raison de ses fondements socio-économiques, le projet a pu servir de cadres à des activités éducatives précoces, localisées, qui répondaient aux besoins initialement exprimés par la population. Toutefois, à mesure que le projet s'étend au-delà de la localité de Santalussurgio, il se heurte, et continuera à se heurter, à une indifférence, voire une hostilité, aux principes de la participation et de l'innovation qui sont au centre de tout projet de ce genre. En résumé, il y a apparemment contradiction entre le type de société souhaité par la population et celui que souhaitent les hommes politiques au pouvoir.

Le projet de l'U.N.L.A. a donc abouti à un développement sans précédent de l'éducation des adultes en Italie, tout en mettant en lumière les problèmes auxquels se trouvent confrontés une organisation à court terme, tendant à instaurer un service national dans un pays où l'éducation des adultes a été négligée jusqu'à présent. La durée du projet actuel, fixée à cinq ans, signifie qu'il faudra examiner les incidences des objectifs actuels à court terme par rapport à la portée à long terme du projet, une fois achevé. Il s'agit à présent de savoir – et c'est une décision capitale de politique générale – si l'éducation des adultes doit être rattachée à l'éducation obligatoire, avec pour mission de remédier aux difficultés non résolues dans les écoles, ou si on doit en pouvoir bénéficier durant toute la vie. Cette question est en suspens actuellement. Tout en reconnaissant que les écoles préparent les jeunes à la vie adulte dans un cadre artificiel, et que l'apprentissage dans le contexte de l'activité économique est à la fois plus informel et plus utile, il apparaît que l'on accorde davantage d'importance aux méthodes qu'au contenu de l'enseignement. Si l'on veut augmenter les chances dans la vie, si l'on veut éviter que ceux qui viennent d'apprendre à lire et à écrire ne régressent, il faut que l'enseignement de la lecture et de l'écriture dépasse le niveau minimum atteint à l'école primaire, afin que l'individu puisse utiliser son aptitude à s'exprimer pour se libérer du malaise qu'il éprouve face à la situation

Francesco Obinu, I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A. (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

socio-économique et politique actuelle. Le précédent créé par les syndicats en obtenant pour les travailleurs le droit de bénéficier de 150 heures de formation de base – et l'Italie est en avance sur la Grande-Bretagne dans ce domaine – constitue une étape intermédiaire à cet égard. Il importe aussi que les tentatives de résoudre les problèmes socio-économique et de faire renaître les traditions culturelles ne l'emportent pas sur les activités pédagogiques prévues dans le cadre du projet, nuisant à l'intégration de la population sarde dans la communauté italienne et internationale plus vaste, et aboutissant à une société exclusivement axée sur la culture. Il faudrait sans doute prendre la précaution d'abaisser à court terme les taux de productivité, ce qui exige une décision de politique générale des membres – et permettrait de tester l'ampleur de leur adhésion. Le compromis judicieux de l'U.N.L.A., qui consiste à faire revivre des métiers artisanaux anciens dans un cadre industriel moderne, permet de se rapprocher de cet objectif, mais l'équilibre entre le développement économique et le développement de l'éducation devra faire l'objet de contrôles constants, si l'on veut le maintenir et continuer à appliquer les principes de l'autogestion. Il faudra que la population acquiert un niveau d'instruction et un esprit critique suffisants, tout en demeurant solidaire, pour éviter en partie les risques inhérents à une trop grande expansion, qui tendent à militer contre les projets de ce genre dans d'autres contextes européens – or cela devrait être possible dans un cadre insulaire.

Une planification à court terme judicieuse est essentielle pour le succès à long terme. Le mode de gestion souple et objectif du projet, selon lequel chaque nouvelle étape se fonde sur l'expérience acquise et les aspirations locales, permet d'appliquer les principes de l'autogestion, mais, poussés trop loin, ils risquent d'aboutir à l'improvisation avec des résultats difficiles à contrôler. Cela ne signifie absolument pas que nous critiquons l'enthousiasme et les réalisations du directeur du Centre de Santalussurgio, M. Francesco Salis, dont la compétence a assuré le succès du projet. Il est cependant difficile de déterminer dans quelle mesure l'U.N.L.A., en qualité d'administrateur du projet, applique son propre concept de socialisation à l'évaluation des activités sur le plan des méthodes et processus pédagogiques, et à la recherche systématique sur le rôle dévolu au projet dans l'élaboration des décisions. Des données de ce genre fourniraient en effet des arguments valables pour obtenir du gouvernement les crédits requis pour l'éducation des adultes, la promulgation d'une loi en définissant les principes, et la création, dans ce domaine, d'emploi à plein temps pour des spécialistes.

Les difficultés auxquelles se heurtent le projet sarde sont essentiellement d'ordre financier. Bien que l'U.N.L.A. soit la première et la seule organisation indépendante en matière d'éducation des adultes, en Italie, à bénéficier de subventions gouvernementales, les sommes qu'elle perçoit ne sont pas suffisantes pour la mise en œuvre du programme étoffé et permanent qui s'impose. De surcroît, les obstacles bureaucratiques érigés par les autorités régionales, qui retardent le versement de subventions pour des projets agréés entravent la croissance économique et le développement de la formation, et, si les personnes peu habituées à discuter avec des instances de ce genre ne sont pas intimidées, elles sont cependant impuissantes.

En ce qui concerne les activités éducatives du Centre, le Ministère a une conception restreinte de ce qui constitue des dépenses d'éducation à proprement parler, et des dépenses qui ne sont pas de son ressort parce qu'elles sortent du domaine scolaire. Le problème auquel se trouvent confrontés les responsables du projet n'est pas de savoir comment utiliser le budget minimal actuel mais (a) comment accroître ce budget et (b) comment inciter le Ministère à adopter une définition élargie des activités en matière d'éducation des adultes. Le problème exige des solutions politiques et administratives, impliquant une redistribution des ressources nationales et un soutien à la fois financier et morale des autorités régionales, la participation à elle seule ne suffisant pas.

Le développement socio-économique se heurte également à des problèmes d'ordre financier. La création de coopérative, bien que légale, a constitué un acte politique allant à l'encontre du système capitaliste traditionnel. Les efforts des membres pour surmonter les obstacles initiaux et acquérir les équipements requis moyennant le sacrifice de soi, témoignent suffisamment de leur engagement social. Mais là également, on a réussi à résoudre une série de problèmes, uniquement pour en soulever d'autres. Bien que les coopératives industrielles de Santalussurgio aient acquis leurs moyens de production, il leur reste à résoudre le problème de la distribution de leurs produits. Si la coopérative des gantiers semble avoir conquis le marché sarde, celle des bonnetiers subit la concurrence d'autres importateurs nationaux et étrangers. Si l'on n'entend pas le principe de la socialisation au commerce sarde, la coopérative risque d'écouler, faute de pouvoir écouler ses produits, et d'être empêchée d'acquérir des machines plus modernes, dans lesquelles on investirait les

bénéfices. De surcroît, actuellement, les membres des coopératives ignorent en grande partie qui profite de leurs entreprises. Ainsi, la coopérative des tisserands exporte mais ignore dans quelle mesure ces recettes sont proportionnées aux prix pratiqués sur les marchés étrangers. Ne disposant pas de données précises, elle peut simplement soupçonner qu'on l'exploite. En l'occurrence, les besoins en matière de formation qu'engendre l'activité économique sont manifestes, aucune industrie moderne ne pouvant survivre sans une comptabilité perfectionnée des couts ; elle ne peut pas non plus survivre sans structures de formation appropriées pour le main-d'œuvre non seulement présente mais future – ce qui exige également un soutien financier constant, comme c'est par exemple le cas des projets de création d'emplois subventionnés par le gouvernement britannique.

C'est le fait que les solutions des problèmes auxquels ils se heurtent exigent une initiative politique de membres qui, par définition ne saurait s'aligner sur un parti politique afin de défendre leur cause, qui pose un dilemme à Santalussurgiu et aux autres centres de culture populaire de l'U.N.L.A. en Sardaigne. La prise de conscience politique et de la nécessité de prévoir une formation, et la participation à une expérience démocratique des membres, ne suffit pas pour surmonter les obstacles bureaucratiques. Pour que le processus d'industrialisation, et la recherche du profit qui l'accompagne ne fassent pas renaître l'individualisme et l'isolement que le projet combat, il faut que la population exploite et développe sa formation et qu'elle conjugue ses efforts avec ceux de groupes de pression, tels que les syndicats et des organisations d'éducation des adultes, de caractère plus officiel, pour défendre sa cause auprès du gouvernement et obtenir de celui-ci qu'il prenne des mesures en faveur de l'éducation des adultes à l'échelon national.

Testimonianze.

Francesco Porcu, ex insegnante nel Ccp di Santu Lussurgiu.

Raffaele Manca, ex direttore del Csc di Macomer

Marcello Marras, direttore del Csc di Oristano

D8. Testimonianza di Francesco Porcu

1. *La formazione dei maestri.* Ero studente magistrale a Roma e già seguivo le attività del Ccp di Santu Lussurgiu. Cominciai ad insegnare con incarico ufficiale nel 1956. Io, personalmente, mi formai spontaneamente come educatore degli adulti nel Ccp di Santu Lussurgiu e poi, come gli altri maestri, seguii i corsi di aggiornamento, sia quelli nella penisola, a Roggiano Gravina, che quelli in Sardegna, che si tenevano a Santu Lussurgiu. A Roggiano, oltre ai relatori locali (tra i quali c'era il dirigente del Centro, Giuseppe Zanfini), svolgevano i corsi anche dei docenti universitari. Si passavano intere giornate a seguire lezioni di metodologia dell'educazione degli adulti. Il perno della didattica era la concretezza dell'ambiente sociale e i problemi di vita delle persone; quindi si pensava ad una didattica motivata e comunicativa, opposta al verbalismo della didattica tradizionale.

Nel lavoro di formazione ed educazione degli adulti, tenevamo come fondamentale il metodo detto di "comunità": nel Ccp si incontravano le diverse generazioni della comunità lussurgese, dai ragazzini ai più vecchi, e i due sessi (a proposito, sulla partecipazione delle donne alle attività del Centro si ebbero polemiche con la parrocchia; si diceva che il Centro corrompesse l'integrità morale delle persone). Anche le attività ricreative: filodrammatica, orchestrina, televisione e gite annuali in vari luoghi della Sardegna, erano condotte sempre con l'intento culturale ed educativo di consolidare il senso di comunità. Con lo stesso obiettivo si facevano le escursioni archeologiche sul territorio lussurgese e dei paesi vicini, alla ricerca di reperti (tra l'altro ritrovammo una stele etrusca, oggi conservata nel museo di Oristano e descritta da studiosi come Raimondo Zucca).

Un'altra occasione formativa importante per noi maestri era l'attività della "Cooperazione educativa", fatta a Sassari da un gruppo di insegnanti all'avanguardia nella sperimentazione delle tecniche Freinet. Il mio incontro con l'ambiente sassarese fu proficuo, tanto che mi affidarono un corso di aggiornamento sulle tecniche Freinet, da svolgere per gli altri maestri lussurgesi. Informai Salis ed egli fu d'accordo. Il corso durò vari giorni e fu molto frequentato da tutti i maestri del territorio. Ebbe anche uno sbocco di livello

Francesco Obinu, I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

accademico, perché preparammo un programma di lavoro sperimentale nelle scuole e stabilimmo incontri mensili tra i maestri lussurgesi e i maestri sassaresi per lo scambio delle esperienze, con la partecipazione dei docenti La Porta e Granese dell'Università di Cagliari e del gruppo del Centro di sperimentazione didattica di Sassari. Complessivamente si trattò di un anno di utili esperienze, tra il 1956 e il 1957. Poi gli incontri mensili cessarono, ma ogni maestro continuò ad usare le tecniche Freinet nelle sue classi elementari. Ricordo anche che con la partenza di La Porta da Cagliari venne meno l'impegno di quell'università verso il Ccp di Santu Lussurgiu.

2. *Metodi e tecniche.* All'interno dei Ccp si tilizzavano soprattutto le tecniche Freinet. Si lavorava intorno al testo libero su un tema, che veniva scelto tra quelli proposti, che impegnava il singolo allievo nella discussione con la comunità-classe. Poi si procedeva alla stampa del testo con il limografo (poi sostituito dal ciclostile) e si realizzava un "giornalino". Il giornalino costituiva un momento gratificante e socializzante, anche perché prevedeva lo scambio degli stampati con le classi di altri Ccp sardi e della penisola (ricordo lo scambio di giornalini con una classe della Lombardia, che descriveva l'esperienza di un viaggio a Parigi, mentre il nostro parlava del «pollaio della nonna»!). Il giornalino raccontava le esperienze degli alunni, sia su un tema monografico (ad esempio, la vendemmia), sia sui vari temi affrontati dalla classe durante un mese di lavoro. Al giornalino era legata la "pittura libera": l'allievo era invitato a riprendere i temi scritti e a raffigurarli con un disegno stilizzato e colorato a mano.

Per quanto riguarda la teoria dell'educazione permanente, non era particolarmente seguita, perché già la si era cominciata a fare anche senza definirla educazione permanente. Il dato della "continuità educativa", per noi era insito nella compresenza delle varie età dei centristi. Era più importante per noi Lamberto Borghi, con il suo concetto di "educazione e comunità", per cui (come ho detto prima) l'educazione deve avere un'impostazione sociale, dev'essere fondata sui problemi concreti degli adulti. Anche Dewey e l'"attivismo", Piaget, Clapared erano molto studiati, come anche Montessori, Lodi, Ciari. Per l'idea della "cooperazione educativa" era molto importante l'attivismo come lotta alla passività e alla staticità della scuola tradizionale, che pensava all'alunno come a un "vaso da riempire". Il metodo dell'attivismo, se bene attuato, sarebbe stato molto valido, ma spesso si restava in superficie, tanto per dire: «Sono all'avanguardia». Non erano molti gli insegnanti sufficientemente formati, anche perché non tutti avevano accesso ai corsi di formazione e non tutti avevano una giusta predisposizione. Andò meglio con l'uso delle tecniche Freinet nella scuola elementare, specialmente in termini di motivazione dei bambini attraverso la partecipazione alla produzione del testo, che sviluppava la loro capacità collaborativa con i compagni di scuola e con gli alunni di altre scuole.

3. *I corsi popolari.* I corsi popolari erano controllati dall'autorità scolastica, oppure erano "liberi". Negli anni tra il 1950 e il 1956 li frequentarono circa 600-700 analfabeti (che seguivano i corsi "A"), che erano i ragazzi di 15 anni come anche gli anziani settantenni e oltre. C'erano tra loro l'emigrante di rientro e il giovane che voleva emigrare. Per i semianalfabeti (che seguivano i "corsi" B) si trattava, grosso modo, dello stesso numero dei primi.

Per quanto riguarda i corsi ministeriali, spesso avevamo problemi con l'autorità scolastica. Il direttore didattico controllava severamente che la scuola popolare si svolgesse secondo le direttive ministeriali, ma succedeva, ad esempio, che gli adulti venissero al Centro anche col sigaro e qualche volta sbronzi; oppure che arrivassero in ritardo, mentre le norme imponevano ai maestri di segnalare le assenze dopo soli cinque minuti dall'inizio della lezione. Per l'inosservanza di queste e di altre norme, l'autorità scolastica arrivava a minacciare la chiusura dei corsi. Nei corsi liberi tali controlli non c'erano.

Il sussidio didattico di riferimento era, come nella scuola elementare, l'alfabetiere murale illustrato, di solito provveduto dagli editori dei libri di testo e, spesso, soprattutto nella scuola elementare, integrato da un altro alfabetiere, questa volta costruito in itinere dalla classe, per stimolare la partecipazione attiva di ciascun bambino durante il processo di apprendimento, attraverso l'operatività concreta e la manipolazione. Ma il crinale fra le due didattiche era rappresentato dal globalismo, che caratterizza i primi stadi della conoscenza infantile, per cui il "tutto" viene percepito più facilmente delle sue "parti". Da ciò deriva l'obbligo di procedere iniziando dalla frase, puntando poi alla distinzione delle parole, alle sillabe e finalmente ai singoli suoni delle lettere, secondo un processo d'analisi e di scomposizione, per giungere alla successiva sintesi e ricomposizione finale. Nella scuola dell'adulto, il passaggio all'analisi e alla sintesi avveniva in modo più

Francesco Obinu, I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

immediato.

4. *Le attività per lo sviluppo economico-sociale.* Le attività legate allo sviluppo economico produssero dei benefici, ma questi non furono risolutivi. Il problema sociale più grave era l'emigrazione, che non si riuscì a bloccare. L'OECE promosse alcune attività cooperative e per realizzarle si appoggiò al Ccp di Santu Lussurgiu e ai suoi centristi e centriste; senza il Ccp forse l'OECE non avrebbe potuto sviluppare i suoi progetti. Le cooperative durarono a lungo, perché producevano manufatti di valore riconosciuto e premiato. Ebbero molte commesse e poterono impiegare decine di persone. Soprattutto funzionò bene la cooperativa delle tessitrici, mentre le altre ebbero meno fortuna, sia per il costo della materia prima, sia per la concorrenza forte dei produttori su scala industriale, che producevano a prezzi inferiori. Le esperienze cooperativistiche nei campi della falegnameria, del cucito e della lavorazione della ferula, ma anche i corsi per la formazione ai mestieri del fotografo, del muratore, dell'elettricista e del potatore, non ebbero una ricaduta significativa sullo sviluppo della comunità. Poi, in generale, il mercato era ristretto e mancò il sostegno finanziario pubblico, in particolare della Regione. L'esperienza cooperativistica fu comunque nel suo complesso positiva sotto l'aspetto educativo, perché prima di essa nel territorio non esisteva la mentalità del lavoro in cooperazione, che per noi rappresentava un "metodo", un fattore culturale ed educativo fondamentale per la risoluzione dei problemi comunitari. L'esempio delle cooperative del Ccp di Santu Lussurgiu sviluppò la "voglia di fare" di altri imprenditori, in varie altre località sarde. L'assistenza materiale data alla comunità era usata anche per stimolare la frequentazione dei corsi popolari: «Chi viene a scuola prende il formaggio!», era lo slogan.

5. *L' "educazione democratica" dei centristi.* Si cercò di favorire la formazione civica, l'attenzione all'ambiente del paese, lo studio dei problemi per suggerire e proporre interventi all'amministrazione comunale. Anche attraverso l'attività per promuovere la lettura, visto che la biblioteca del Ccp ospitava il Centro di lettura, che aveva un'emanazione ministeriale. La formazione politica invece non era ammessa. Non ci doveva essere coinvolgimento nelle attività dei partiti, ma l'esperienza della Comunità olivettiana era tenuta in considerazione. La politica fu tabù fino al '68, quando alcuni centristi si schierarono verso sinistra. Siccome però l'orientamento prevalente restava quello apertistico, alcuni di noi cominciarono a fare delle riunioni "semiclandestine".

Anche il giornale murale, realizzato interamente dai centristi, fu uno strumento importante per lo sviluppo del senso democratico e della partecipazione democratica. Il nostro si chiamava «L'eco di Checo», dal nome della cornacchia che un compaesano tenne con sé finché non emigrò in Australia; allora fu data in custodia al Ccp, di cui divenne un po' la *Mascotte*. Il giornale raccontava la normale vita del Centro, ma riportava anche le polemiche e le prese di posizione dei centristi sull'organizzazione interna del Ccp, sulle scelte del direttore e degli organi interni, come pure sui provvedimenti dell'amministrazione comunale. Erano spesso opinioni molto critiche.

Del resto, non si deve dimenticare che la stessa struttura di autogoverno del Ccp era il primo e più valido stimolo alla pratica della democrazia.

(Santu Lussurgiu, 20 ottobre 2014)

L'insegnante Antonia Caratzu, comandata presso il Ccp di Santu Lussurgiu nel 1960-61, ha gentilmente fornito l'elenco di alcuni dei libri che i maestri lussurgesi tenevano in maggiore considerazione per la loro formazione:

- L. Borghi, *John Dewey*, La Nuova Italia, Firenze 1951
- L. Borghi, *Educazione e scuola nell'Italia d'oggi*, La Nuova Italia, Firenze 1958
- L. Borghi, *Educazione e sviluppo sociale*, La Nuova Italia, Firenze 1962
- J. S. Bruner, *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando, Roma 1967
- J. S. Bruner, *Dopo Dewey*, Armando, Roma 1969
- B. Ciari, *Le nuove tecniche didattiche*, Editori Riuniti, Roma 1961
- J. Dewey, *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1951

Francesco Obinu, I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

- M. Lodi, *Il paese sbagliato*, Einaudi, Torino 1970
 M. Lodi, *Insieme*, Einaudi, Torino 1974
 R. Mazzetti, *Dewey e Bruner*, Armando, Roma 1968
 J. Piaget, *Psicologia dell'intelligenza*, Editrice Universitaria, Firenze 1962.
 G. Tamagnini, *Didattica operativa. Le tecniche Freinet in Italia*, Movimento di Cooperazione Educativa, 1965
 A. Visalberghi, *Scuola aperta*, La Nuova Italia, Firenze 1960
 A. Visalberghi, *Pedagogia e scienza dell'educazione*, Mondadori, Milano 1978

(Santu Lussurgiu, 22 ottobre 2014)

D9. Testimonianza di Raffaele Manca

1. *Le origini dei Csc di Macomer e di Oristano*. Nel campo dell'educazione popolare, a metà degli anni sessanta del secolo scorso, operavano ancora in Italia e nel Mezzogiorno diversi enti, sia di matrice cattolica che di matrice laica o socialista. La scelta operata dal primo governo a partecipazione socialista andò in direzione di un'apertura a tutto campo e di un coinvolgimento reale di tali soggetti nella gestione dei nascenti Centri di servizi culturali. Peraltro, obiettivamente, in quel momento risultava ormai chiusa la fase dell'alfabetizzazione di massa e sarebbe stato antistorico non tener conto di tale fatto e affidare i nuovi Centri solo all'UNLA, al soggetto, cioè, che era stato protagonista di un intervento importante ma ormai ampiamente datato. La partecipazione plurale alla nuova esperienza è stata un fatto largamente positivo e ha lasciato tracce importanti in tutte le regioni del Mezzogiorno. I Csc di Bosa e Oristano cominciarono ad operare nel 1969 sotto la direzione provvisoria, rispettivamente, di Battista Columbu (dirigente del Ccp di Bosa) e di Francesco Salis (dirigente del Ccp di Santulussurgiu), e divennero pienamente operativi solo nel corso dell'anno successivo. Superata la fase di avvio, la Sede di Roma chiese a Columbu e a Salis che, in qualità di insegnanti di ruolo, godevano di apposito distacco ministeriale presso i Centri UNLA di cui risultavano dirigenti (distacco non previsto, invece, per i direttori dei Csc), di scegliere se rimanere nell'organico del Ministero della pubblica istruzione (continuando a usufruire dell'apposito distacco) o uscirne, confermando la disponibilità a ricoprire l'incarico di direttori dei due nuovi Csc sardi.

Gli interessati lasciarono cadere la proposta e nei due Csc, dopo alcuni affidamenti provvisori, furono investiti dell'incarico direttivo Bachisio Onni, di Santulussurgiu (restò in carica fino al 1972, quando gli subentrò), proposto da Salis, e Antonio Bellinzas, anch'egli di Santulussurgiu. Nella programmazione operativa del Centro di Servizi Culturali di Macomer si integrarono le esperienze maturate nel Centro UNLA di Santulussurgiu da Bachisio Onni e quelle maturate da me nell'Arci e nel Circolo del Movimento di collaborazione civica di Norbello, che aveva largamente condiviso attività ed esperienze di lavoro col Movimento di collaborazione civica, diretto nazionalmente da Ebe Flamini. Peraltro, le due realtà associative di Santulussurgiu e Norbello già lavoravano da tempo anche all'interno della Federazione italiana dei Circoli del cinema e della Unione italiana della Cultura popolare, in collaborazione con la Società Umanitaria di Cagliari che, con Filippo Maria De Santis e Fabio Masala, operava anche nell'ambito del Progetto OECE per la Sardegna.

2. *L'intervento della Cassa per il Mezzogiorno nel campo dell'educazione degli adulti e l'autonomia organizzativa e operativa dei Centri*. Il valore dell'autonomia organizzativa e operativa dei Centri è stato sempre fermamente difeso e salvaguardato sia dagli operatori sardi dei Ccp (con alterna fortuna) che da quelli dei Csc (più liberi, perchè non ancorati rigidamente alla struttura dell'UNLA e integrati nella programmazione, di più ampio respiro, del Formez). I primi hanno sempre rivendicato (vanamente), rispetto alla Sede centrale, la piena autonomia regolamentare e operativa, che ritenevano garantita soprattutto dall'ottenimento di almeno un distacco ministeriale per ogni Ccp (operazione mai riuscita). I secondi, pur nell'ambito della programmazione affidata al Formez, che scaturiva peraltro da incontri, dibattiti e verifiche sul campo, che coinvolgevano tutti gli operatori presenti nelle varie regioni del Mezzogiorno, godevano di una autonomia operativa inizialmente limitata ma progressivamente ampliata nel tempo, non senza

Francesco Obinu, I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

resistenze e conflitti.

L'UNLA sarda fece inizialmente una sua battaglia diretta ad ottenere per i Ccp già esistenti la qualifica, lo status e la dotazione finanziaria previsti per i nascenti Csc, ritenendo che per tale via potessero essere superati le difficoltà operative e i limiti del volontariato senza risorse, ripetutamente segnalati alla Sede. Dopo il 1972, nella fase di passaggio delle competenze dalla Cassa alle Regioni, gli operatori sardi dei Csc affidati all'Umanitaria e all'UNLA, unici in tutto il contesto meridionale, proprio perchè avvertivano il pericolo di una effettiva riduzione e compressione dell'autonomia operativa dei Centri, si opposero nelle varie sedi al passaggio del personale negli organici regionali o in quelli comunali.

3. *I Centri sardi, il "Progetto Sardegna" dell'OECE e il "Piano di Rinascita"*. L'operatività effettiva dei Csc subentrò quando era ormai in fase conclusiva quella del Progetto OECE. Il giudizio, quindi, è maturato solo attraverso la fase di ascolto e di valutazione di esperienze vissute da altri, registrando una valutazione sostanzialmente negativa di buona parte degli operatori e dei soggetti variamente interessati e coinvolti all'interno dei territori compresi nel triangolo Oristano-Bosa-Macomer. Prevalse nel contesto del Progetto OECE un'indicazione di obiettivi ed una programmazione totalmente esterna all'area individuata, non promosse, discusse e mediate in ambito locale. Ci fu, neppure tanto velata, e molto spesso contestata, una sorta di violenza "culturale" nei confronti dei contenuti e delle forme del "modello sardo" di vita e di comunità fortemente presente nei paesi coinvolti. Retrospectivamente, però, una valutazione positiva non può essere negata al lavoro fatto per promuovere l'associazionismo a tutti i livelli. È innegabile che esso abbia saputo suscitare e sostenere esperienze importanti in vari settori, che si sono consolidate e hanno saputo resistere nel tempo. Non può essere attribuito soltanto al caso, infatti, che il territorio compreso nel triangolo Oristano-Bosa-Macomer abbia registrato negli anni e registri ancora oggi una consistente presenza di esperienze associative (circoli culturali, centri sociali, associazioni sportive, associazioni di produttori, cooperative...), certamente importante e corposa nell'ambito del quadro regionale.

Nel dibattito sul Piano di Rinascita ci fu condivisione per l'intervento che proponeva il rilancio e la valorizzazione delle zone interne e del settore agrosilvopastorale; l'opposizione fu, invece, netta, continua e determinata, da parte dei Csc e di diversi Ccp, sulla indicazione del percorso di industrializzazione legato alla petrolchimica e sulla scelta e delimitazione dei poli industriali.

4. *I Ccp e i Csc*. I Ccp godevano, di fatto fino alla istituzione dei Csc, di dirigenti-insegnanti retribuiti dal Ministero della Pubblica Istruzione o direttamente, attraverso comandi ministeriali gestiti dalla Sede centrale dell'UNLA, o indirettamente, attraverso il finanziamento di corsi ministeriali e regionali di varia natura. Esisteva poi un finanziamento annuo, derivante dall'apposita legge nazionale di supporto all'UNLA, che consentiva ai diversi Centri di sostenere le spese generali e quelle per le attività istituzionali.

Con l'apertura dei Csc, azzerati progressivamente i comandi ministeriali e ridotta l'entità del finanziamento nazionale a favore dell'UNLA, la quasi totalità dei Ccp, ormai privi di dirigenti-insegnanti non più in grado di garantire l'apertura delle sedi e la programmazione delle attività, decadono rapidamente. Peraltro, la struttura del Ccp era concepita come funzionale all'intervento di alfabetizzazione di massa, attraverso il proprio dirigente-insegnante, ma non adattabile, anche in termini normativi e regolamentari, alla funzione di circolo culturale democraticamente gestito e attrezzato, quindi, a sopportare una vivace mobilità dei gruppi dirigenti. I Csc hanno sostenuto il funzionamento e le attività dei Ccp finché le strutture sono rimaste aperte; ancora oggi una parte, seppur minima, delle loro risorse sono rimesse direttamente alla Sede centrale dell'UNLA per favorire l'operatività dei Ccp ancora in attività.

5. *I Comitanti regionali dei Centri di cultura popolare*. L'idea dei Comitanti regionali dei Ccp nacque attraverso un vivace confronto all'interno del Direttivo nazionale dell'UNLA, nonostante una accentuata freddezza della Sede centrale, e maturò ulteriormente dopo l'affidamento all'Unione della gestione di diversi Csc in varie Regioni del Sud. L'ingresso di forze fresche nel corpo maturo dell'UNLA produsse un forte rimbalzo del dibattito e della opzione "regionalista" già largamente diffusi nel paese. I rappresentanti della Sardegna (Ccp e Csc) furono in prima fila. Soprattutto sotto le presidenze succedutesi a quella della Lorenzetto, per contenere le spinte innovative dei Csc delle varie Regioni (fuori del controllo reale dell'UNLA) ci fu il tentativo di imporre il ritorno al vecchio modello centralistico. Si scontravano ormai,

Francesco Obinu, I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

anche dentro l'UNLA, una componente a vocazione politico-culturale “centrista” (Campania e Calabria in prima fila) e un'altra apertamente “di sinistra” (Sardegna, anche a forte caratterizzazione sardista, e Puglia in testa).

A questo va aggiunto anche il fatto che, progressivamente ma sempre più rapidamente, i distacchi ministeriali per gli insegnanti-dirigenti dei Ccp andavano riducendosi di numero e venivano ripartiti fra le varie realtà regionali esclusivamente con motivazioni “romane”. Ciò non poteva non determinare (così avvenne anche in Sardegna) situazioni di conflitto fra i diversi Centri e fra gli stessi dirigenti: situazioni che presto deflagrarono portando all'abbandono della maggior parte dei vecchi dirigenti costretti a rientrare in ambito scolastico, di fatto senza possibilità di essere sostituiti nel loro vecchio ruolo.

Nell'UNLA sarda, fino almeno all'apertura dei Csc, si erano sempre confrontate un'area sardista, divisa però al suo interno fra “moderati” e “progressisti”, e una centrista e di marca conservatrice. Columbu era, almeno nella fase operativa del Comitato regionale, apertamente schierato con il fronte “separatista”. Ma la vera rottura politico-culturale fu determinata soprattutto dall'apertura dei Csc e dall'ingresso dei rispettivi operatori (con riferimenti prevalenti alla sinistra storica e ad alcuni gruppi extraparlamentari) nel contesto dell'UNLA sarda, che costrinsero tutti ad un riposizionamento, soprattutto per effetto dell'annunciata invasione petrolchimica.

Quando vide la luce il documento di Monte Porzio Catone, il rapporto con la Sede centrale cominciava ad apparire del tutto squilibrato: Roma veniva vista come una inaccettabile complicazione burocratica priva dell'autorevolezza culturale del passato e proiettata esclusivamente verso un intervento di ripristino del potere centralista. Il Comitato regionale attribuiva soprattutto a tale debolezza il deterioramento dei rapporti col Ministero e, quindi, la riduzione del numero dei comandi e dell'entità dei finanziamenti.

6. *Il rapporto dei Centri con le forze economiche, sociali e culturali.* A prescindere dall'obiettivo dichiarato, la natura dei rapporti dei Ccp e dei Csc sardi con i sindacati e i vari enti non è mai stata di tipo istituzionale e i contatti e le collaborazioni, quando venivano attivati, si limitavano al campo delle conoscenze dirette e personali. I rappresentanti, in pratica, sviluppavano ragionamenti e dichiaravano posizioni quasi sempre al limite del personale e senza impegnare gli organismi rappresentati: gli incontri erano certamente importanti sul piano della formazione individuale dei partecipanti ma privi, quasi sempre, di ricadute effettive sul piano dei rapporti e delle decisioni di livello politico e/o culturale. Importante era, invece, lo sforzo di garantire un pluralismo reale, di mettere a confronto direttamente storie ed esperienze diverse di vita e di lavoro.

Quello della gestione dei “corsi delle 150 ore” è stato semplicemente uno dei tanti auspici che tali sono rimasti, anche perché mai supportati da richieste formali e da pratiche burocratiche adeguate.

7. *Il progetto sulla cultura popolare e lo scioglimento del Comitato regionale.* Il progetto Salis sulla cultura popolare è sempre stata senza gambe: non poggiava su una reale possibilità di finanziamento da parte del Consiglio d'Europa, mai effettivamente interrogato e coinvolto. La stessa Sede Centrale nulla garantiva in proposito. Il Progetto aveva poi il limite di uscire da un Centro, quello di Santulussurgiu che, a differenza della quasi totalità degli altri, aveva ancora per dirigente un insegnante “comandato” e ciò non favoriva lo spirito di collaborazione degli altri componenti del Comitato regionale. Di fatto, poi, la maggior parte dei Centri non era più in condizione di operare e si limitava a garantire un'apertura saltuaria delle sedi. Non solo mancavano ormai le risorse per la programmazione delle attività ma anche quelle per far fronte alle spese generali. Gli stessi Csc, che nel periodo 1969-1972 avevano largamente supportato gli interventi dei Ccp, con il passaggio delle competenze dalla Casmez alla Regione erano ormai privi del finanziamento ordinario (la legge regionale arriverà anni dopo!) e nell'impossibilità, quindi, di dare una mano.

Il Comitato regionale non conobbe una pratica di scioglimento e non ebbe una sua data di morte, si estinse apparentemente senza una ragione specifica. I Centri chiusero poi rapidamente quasi tutti, in ordine sparso e nel silenzio.

(Macomer, 7 ottobre 2014)

D10. Testimonianza di Marcello Marras

Francesco Obinu, I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

1. *Normativa e organizzazione dei Csc, dal 1967 ad oggi.* La coerenza nell'impostazione dell'intervento di politica culturale, a suo tempo programmato ed attivato dalla Cassa per il Mezzogiorno attraverso l'istituzione, nel Sud e nelle Isole, dei Centri di servizi culturali era garantita, da un lato, da un organismo nazionale di studio e valutazione dei problemi e di coordinamento partecipato fra tutti gli operatori, e dall'altro, da una struttura di direzione dei singoli Centri, mediata attraverso gli enti nazionali affidatari, investita della funzione di programmazione delle attività sul territorio, con lo sguardo costantemente rivolto alle linee generali definite unitariamente per tutte le aree interessate.

Successivamente, l'apposita legge regionale del 15 giugno 1978 n. 37, che ha chiuso la lunga e complessa fase di passaggio della competenza sui Centri dalla Cassa per il Mezzogiorno alla Regione Sardegna, rinviando ad un futuro non meglio precisato la scelta del riordino complessivo dell'intervento culturale in campo regionale, ha omesso di salvaguardare, in qualche modo, il precedente livello di coordinamento, determinando una obiettiva difficoltà di definizione del quadro di utilizzo funzionale dei Centri nel contesto di una azione organica di politica culturale di livello regionale. Tale situazione ha finito per costringere i Centri a sviluppare, riduttivamente, azioni ed attività culturali quasi esclusivamente rapportate alle situazioni particolari dei singoli contesti di localizzazione, depotenziando il progetto originario che li voleva collegati in rete, anche operativamente, come presidi di un intervento culturale rivolto alle aree deboli e caratterizzato da forti ed evidenti specificità operative.

E' vero, tuttavia, che in Sardegna, nonostante la limitatezza dello strumento normativo, l'intervento dei Centri di servizi culturali è riuscito, nel suo complesso, ad evitare una frantumazione localistica e a salvaguardare, nel limite del possibile, l'obiettivo di una specifica e marcata caratterizzazione di ambito e valenza regionale (cinema, lettura, formazione, biblio/mediateca, scuola, associazionismo).

Per le considerazioni appena evidenziate, è necessario uno strumento tecnico idoneo a garantire e rendere evidente e leggibile una reale ed autentica dimensione e valenza regionale della rete dei Centri di servizi culturali e della loro specifica azione. Con l'approvazione della legge regionale del 20 settembre 2006, n. 14, la Regione sarda garantisce la continuità dell'erogazione dei finanziamenti annuali a favore dei Centri per i servizi di culturali della Sardegna e delle relative biblioteche di cui alla legge n. 37 del 1978. Al riguardo, la legge n. 14/2006, art. 21, dispone, al comma 2, lett. h), che le risorse per il funzionamento dei Centri per i servizi culturali UNLA e della Società Umanitaria con sede ad Alghero, Carbonia-Iglesias, Macomer e Oristano, vengano trasferite alle Province di appartenenza sulla base degli indirizzi del Piano regionale per i beni culturali, gli istituti e i luoghi della cultura di cui all'art. 7 della medesima legge. A otto anni dall'entrata in vigore della legge n. 14, i Centri di servizi culturali stanno vivendo una situazione di grande incertezza e confusione, anche, ma non solo, per la perdurante mancanza del previsto Piano regionale per i beni culturali, gli istituti e i luoghi della cultura. Se infatti, da un lato, il trasferimento delle competenze dalla Regione alle Province ha solo rappresentato, di fatto, una semplice delega al pagamento delle assegnazioni finanziarie e non anche l'attribuzione integrale delle funzioni specifiche, dall'altro, il fatto stesso che gli uffici dell'Assessorato regionale alla pubblica istruzione, beni culturali, informazione, spettacolo e sport siano ancora i terminali reali dei programmi annuali dei Centri e ne seguano adempimenti e percorsi, evidenzia e rimarca l'effettiva valenza regionale dell'intervento e della programmazione degli stessi Centri, quasi a sottolineare la evidente forzatura operata attraverso la legge regionale n. 14, «Norme in materia di beni culturali, istituti e luoghi della cultura».

Per rilanciare l'attività dei Centri appare ormai necessario sciogliere i nodi: o operando il trasferimento integrale di tutte le competenze relative ai Centri di servizi culturali (ruolo, funzioni, risorse finanziarie, controllo) alle rispettive Amministrazioni provinciali, o rivedendo l'indicazione contenuta nella legge n.14 e richiamando sotto la diretta competenza dell'Assessorato regionale alla pubblica istruzione, beni culturali, informazione, spettacolo e sport ruolo, funzioni e coordinamento dei Centri nell'ambito di una politica di sviluppo culturale rivolta a tutto il territorio regionale. Per questo è auspicabile un provvedimento normativo che possa risolvere e chiarire la situazione o, almeno, di una opportuna iniziativa dell'Assessorato regionale della pubblica istruzione, beni culturali, informazione, spettacolo e sport, attraverso la apposita Direzione generale dei beni culturali, che possa assicurare, in qualche modo, il necessario e richiesto coordinamento a livello regionale della rete dei Centri di servizi culturali.

I Csc hanno sempre mantenuto un rapporto di collaborazione e di confronto, cresciuto soprattutto negli

ultimi anni, con la Sede centrale dell'UNLA. Diversamente da quanto accadeva (e accade) con i Ccp, però, la programmazione si muove all'interno della legge regionale sui Csc e del confronto con gli Uffici regionali.

2. *Le attività culturali.* Con quarantasette anni di attività, i Centri di servizi culturali UNLA rappresentano un punto di riferimento ormai largamente consolidato nei rispettivi territori provinciali per le attività culturali e di formazione per scuole, biblioteche, enti, associazioni e operatori culturali. Con il passare degli anni sono diventati importanti interlocutori nel campo dell'utilizzo, a fini culturali e didattici, degli strumenti della comunicazione (con particolare riguardo ai linguaggi audiovisivi e multimediali) e un luogo di promozione e animazione culturale, con particolare riferimento alla cultura locale.

Con un oculato utilizzo del finanziamento regionale derivante dalla legge regionale n. 37/1978, si è riusciti a creare delle strutture pubbliche dotate, oltre che di personale qualificato, di un notevole patrimonio documentale (libri, film, documentari) e di una valida attrezzatura tecnica in grado, non solo di consentire l'utilizzo dei beni documentali posseduti, ma anche la creazione di interessanti documentari e prodotti didattici (realizzati anche in collaborazione con le istituzioni scolastiche).

Strettamente collegate al patrimonio documentale e alla dotazione strumentale dei Centri, e grazie ad una rete di operatori culturali che negli anni le nostre strutture hanno creato, annualmente vengono proposte attività di formazione sull'uso del cinema a scopo culturale e didattico, corsi di formazione sull'uso delle attrezzature audiovisive e degli strumenti informatici e multimediali, corsi e appuntamenti di animazione alla lettura, cultura della Sardegna, educazione alla legalità, servizi di biblioteca digitale, eccetera.

I Csc, nella loro storia, hanno sempre avuto un ruolo di fondamentale importanza nella formazione di operatori culturali, bibliotecari e mediatecari, e nell'aggiornamento dei docenti delle scuole di vario ordine e grado. Nel corso degli anni '90 del secolo scorso e del primo decennio del nuovo secolo, la collaborazione tra i Centri sardi si era notevolmente ridotta. Dall'annualità 2010, nei due Centri UNLA è stato possibile riattivare una collaborazione ed un confronto sulle le strategie da attuare, nelle attività proposte. Da questa nuova collaborazione è nata una programmazione di ampio respiro contrassegnata da una doppia esigenza.

La prima ancorata all'obiettivo di consolidare ed estendere la rete degli operatori e dei soggetti (scuole, enti, istituzioni, associazioni, gruppi informali) interessati e disponibili alla collaborazione e a promuovere e diffondere l'utilizzo dei materiali, delle attrezzature e delle offerte formative dei Centri.

La seconda esigenza è quella di favorire e supportare direttamente, nei rispettivi territori, l'azione regionale del Servizio beni librari, biblioteca e archivio storico regionali dell'Assessorato alla pubblica istruzione, beni culturali, informazione, spettacolo e sport nel campo dell'offerta e programmazione dei percorsi di formazione degli operatori di biblioteca/mediateca, e responsabili di associazioni culturali, anche mettendo a disposizione una parte delle risorse per progetti comuni e condivisi.

(Oristano, 15 settembre 2014)

BIBLIOGRAFIA

1. Archivi

ACCPSL, b. 1 (contiene: documenti sulla ristrutturazione dei Centri di cultura popolare della Sardegna, 1977-1978)

ACCPSL, b. 9 (contiene: documenti su Cooperativa allevatori riuniti Santu Lussurgiu s.r.l., Premiata Latteria sociale cooperativa fra allevatori di bestiame pecorino Santu Lussurgiu, Consorzio regionale latterie sociali cooperative "Sardegna"; Cooperativa tessitrici s.r.l. Santu Lussurgiu, Cooperativa confezioniste Montiferro, Cooperativa "Aurora"; corrispondenza con Assessorato regionale per l'artigianato, INIASA gestore dei corsi professionali regionali, INDECO consulente per le piccole imprese, altri enti e ditte)

ACCPSL, b. 10/a/b/c/d (contengono: *The National Union for the Struggle against Illiteracy and its Adult Education Centres in Sardinia*; relazioni del dirigente del Ccp di Santu Lussurgiu sull'attività mensile e annuale; piani di lavoro; relazioni finali; corrispondenza con la Sede centrale dell'UNLA; altre carte, 1951-1970)

ACCPSL, b. 11 (contiene: piani di lavoro dei Ccp della Sardegna, 1970-1975)

ACCPSL, b. 14 (contiene: indagine svolta dai centristi di Santu Lussurgiu *Sull'occupazione e sull'orientamento professionale dei giovani dai 14 ai 30 anni*, 1961)

ACCPSL, b. 17 (contiene: statuto e documenti sull'attività del "Club Unesco" del Ccp di Santu Lussurgiu, 1963-1965)

ACCPSL, b. 29 (contiene: corrispondenza con altri enti, associazioni, movimenti, partiti, sindacati, 1963-1979)

ACCPSL, b. 30 (contiene: «Il Freinetico»; prospetti corsi di formazione per operatori dei Ccp, 1964-1965)

ACCPSL, b. 35 (contiene: relazioni sull'attività ispettiva svolta presso i Ccp dagli ispettori nazionali dell'UNLA Francesco Salis e Giovanni Battista Columbu; altra corrispondenza degli ispettori con la Sede centrale, 1963-1973)

ACCPSL, b. 40 (contiene: richieste di finanziamento regionale per le attività dei Ccp sardi, per l'apertura di nuovi Ccp, per l'istituzione di corsi di scuola popolare e di formazione professionale presso i Ccp avanzate agli assessorati competenti dal delegato regionale dell'UNLA per la Sardegna, F. Salis, 1962-1965)

ACCPSL, b. "Assistenza" (contiene: documenti sull'attività di distribuzione di generi di prima necessità alle persone bisognose ad opera del Ccp di Santu Lussurgiu, 1951-1961)

ACCPSL, b. "Attività del Centro di cultura"/I/II (contengono: "Premio Mohammed Reza Pahlavi" 1967 e menzione d'onore a F. Salis; giornali murali realizzati dai centristi di Santu Lussurgiu, 1962 e 1974)

ACSCMA, b. 3 (contiene: documentazione su seminari e convegni organizzati dal Csc di Macomer)

Francesco Obinu, I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

ACSCMA, b. 4 (contiene: relazioni e altra documentazione sull'attività del Centro servizi culturali di Macomer, 1967-1968; *Progetto di interventi sociali ed educativi per i Centri di servizi culturali assegnati all'UNLA (Avellino, Bosa, Grottaglie, Nardò, Oristano, Potenza, Roggiano Gravina, Vibo Valentia). Anno 1968*)

ACSCMA, b. 6 (contiene: documentazione sull'attività della biblioteca del Csc di Mcomer)

ACSCMA, b. "Piani di lavoro" (contiene: documentazione sui piani di lavoro del Csc di Macomer, 1968-1972)

ACSCOR, b. 5 (contiene: *La funzione della biblioteca in rapporto ai fini istituzionali delle organizzazioni politico-sindacali e all'animazione culturale. Santu Lussurgiu 23-25 agosto 1968; Convegno per responsabili e animatori di biblioteca. San Leonardo 18-23 dicembre 1968*)

ACSCOR, b. 10 (contiene: ordinativi di libri effettuati dal Csc di Oristano per le biblioteche del comprensorio; corrispondenza con Cassa per il Mezzogiorno, Ente nazionale per le biblioteche popolari e scolastiche)

ARaMa, UNLA regionale, 1966 (contiene: programma delle attività culturali del Centro di cultura popolare di Bosa, a. 1964-65; piano di lavoro e finanziario delle attività culturali per l'anno 1966; relazione sui lavori del convegno regionale per docenti animatori di attività di Educazione degli adulti)

ARaMa, UNLA regionale, 1967 (contiene: relazione sui lavori del convegno regionale per animatori di "Sezioni culturali guidate")

ARaMa, UNLA regionale, 1969 (contiene: *Ipotesi per un metodo d'intervento educativo dei Centri di Cultura Popolare in Sardegna per promuovere un processo di acculturazione moderno, adeguato alla realtà socioculturale e politica dell'ambiente*, di G. B. Columbu)

ARaMa, UNLA regionale, 1970 (contiene: *Progetto di regolamento del Consiglio regionale dei Centri di cultura popolare UNLA; Convegno costitutivo del Consiglio regionale dei Centri di cultura popolare UNLA della Sardegna; Verbale dei lavori del Convegno istitutivo del Consiglio regionale dei Centri UNLA della Sardegna. 1° e 2 maggio 1970*; verbali delle sedute del Comitato regionale e della giunta esecutiva, 1970-1972)

ARaMa, UNLA regionale, 1971 (contiene: *Corso sui contenuti del lavoro dei Centri di cultura popolare UNLA della Sardegna*; verbali delle sedute del Comitato regionale e della giunta esecutiva, 1971)

ARaMa, UNLA regionale, 1972 (contiene: verbali delle sedute del Comitato regionale e della giunta esecutiva, 1972)

ARaMa, UNLA regionale, 1973-74 (contiene: *Intervento culturale e mondo del lavoro in Sardegna. Convegno residenziale promosso dai Centri di cultura popolare e dai Centri di servizi culturali dell'UNLA della Regione sarda*; verbali delle sedute del Comitato regionale e della giunta esecutiva, 1973)

ARaMa, UNLA regionale, 1975 (contiene: verbali delle sedute del Comitato regionale e della giunta esecutiva, 1975)

Francesco Obinu, I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

ARaMa, UNLA regionale, 1973-77 (contiene: *Il Centro di cultura popolare come metodo di promozione culturale e sociale nel comune e nella zona. Relazione di Francesco Salis al Corso residenziale per Dirigenti dei Centri UNLA della Sardegna. Santu Lussurgiu 14-21 dicembre 1974*; verbali delle sedute del Comitato regionale e della giunta esecutiva, 1974-1977)

ARaMa, UNLA regionale, 1976 (contiene: "Progetto Italia", *Santu Lussurgiu e i Centri di cultura popolare della Sardegna. Linee d'intervento sul tema della cultura popolare*)

ARaMa, UNLA regionale, 1977 (contiene: *Congresso regionale dei Centri di cultura popolare. Santu Lussurgiu Rifugio "La Madonnina" 5-6 marzo 1977* ; verbali delle sedute del Comitato regionale e della giunta esecutiva, 1977)

ARaMa, UNLA regionale, 1978 (contiene: verbali delle sedute del Comitato regionale e della giunta esecutiva, 1978)

ARaMa, UNLA regionale. Centro sperimentale per l'educazione degli adulti di Sassari (contiene: documenti sull'attività del Centro sperimentale sassarese)

2. UNLA, Scuola popolare, Associazioni culturali educative

A un anno dalla scomparsa di *Vincenzo Arangio-Ruiz*, «Realtà e problemi dell'educazione degli adulti», gennaio-febbraio 1965

Aa. Vv., *L'Associazione nazionale per gli interessi del Mezzogiorno d'Italia nei suoi primi cinquant'anni di vita*, 1960

Aa. Vv., *I Centri di cultura popolare in Sardegna*, 1963

Alatri G., *Dal chinino all'alfabeto. Igiene, istruzione e bonifiche nella campagna romana*, 2000

Alatri G., *Una vita per educare tra arte e socialità. Alessandro Marcucci (1876-1968)*, 2006

Arangio-Ruiz V., *La lotta contro l'analfabetismo*, «Realtà e problemi dell'educazione degli adulti», gennaio-febbraio 1965

Ardu M.-Tiragallo F. (a cura di), *Dalla comunità al museo*, 2009

Atti del Congresso nazionale dei Centri di cultura popolare dell'Unione nazionale per la lotta contro l'analfabetismo, «Realtà e problemi dell'educazione degli adulti», marzo-aprile 1965

Betti C. (a cura di), *Don Milani fra storia e memoria. La sua eredità quarant'anni dopo*, 2009

Carnevale R., *Il Centro di cultura popolare di Tor di Quinto (Roma)*, «Realtà e problemi dell'educazione degli adulti», gennaio-marzo 1966

Catarci M., *Il pensiero disarmato. La pedagogia della nonviolenza di Aldo Capitini*, 2007

Chizzolini V., *Scuole e corsi per l'istruzione degli adulti: finalità, organizzazione, fisionomia, tipi*, «La Riforma della Scuola», giugno-luglio 1948

Convegno organizzativo interregionale dei Centri di cultura popolare. Salerno, 1-2 giugno 1969, «Realtà e problemi dell'educazione degli adulti», luglio-agosto 1969

Francesco Obinu, *I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna*, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

- Corradi S., *Alle radici di un approccio pedagogico alla società della conoscenza. Ricordo di Anna Lorenzetto*, in *Pedagogia e formazione nella società della conoscenza*, 2005
- D'Autilia M. L., *Il cittadino senza burocrazia. Società Umanitaria e amministrazione pubblica nell'Italia liberale*, 1995
- Decreto legislativo del Capo provvisorio dello Stato 17 dicembre 1947, n. 1599. Istituzione della Scuola popolare contro l'analfabetismo*, «Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana», Serie Generale, n. 21, 1948
- de Montvalon R., *Un miliardo di analfabeti*, 1966
- Facciuto A., *Alcune note sull'azione sociale ed educativa nel Mezzogiorno*, «Realtà e problemi dell'educazione degli adulti», gennaio-aprile 1968
- Gabrielli G., *Un esperimento: "La scuola popolare"*, «La Riforma della Scuola», giugno-luglio 1948
- Gonella G., *L'inchiesta nazionale per la riforma della scuola. Appello agli educatori*, 1947
- Hytten E., *Esperienze di sviluppo sociale nel Mezzogiorno*, 1969
- Hytten E., *Due anni di lavoro dei Centri di cultura popolare*, «Realtà e problemi dell'educazione degli adulti», gennaio-giugno 1967
- Il premio Anna Garofalo*, «Realtà e problemi dell'educazione degli adulti», gennaio-marzo 1966
- Indicazioni generali per lo "studio della situazione dei contadini e dell'agricoltura in alcune zone dell'Italia meridionale"*, «Realtà e problemi dell'educazione degli adulti», gennaio-febbraio 1970
- I progetti presentati dall'Unione alla Cassa per il Mezzogiorno per gli interventi sociali e educativi nel Sud (zone di concentrazione e zone di depressione), per il finanziamento dei Centri di cultura popolare, per la assistenza tecnico-sociale alle donne contadine, per l'assistenza alla emigrazione. Il piano di coordinamento degli interventi pubblici nel Mezzogiorno. La convenzione*, «Realtà e problemi dell'educazione degli adulti», gennaio-giugno 1967
- La chiusura dei Centri di cultura popolare; Scrittori e giornalisti per i Centri di cultura popolare*, «Realtà e problemi dell'educazione degli adulti», gennaio-aprile 1968
- L'inchiesta nazionale per la riforma della scuola (1947-49)*, «La Riforma della Scuola», giugno 1949
- Longo G., *Nota biografica [su Salvatore Valitutti]*, in *La Scuola, lo Stato, i Partiti*, 1996
- Lorenzetto A., *Alfabeto e analfabetismo*, 1963
- Lorenzetto A.-Cassiani G., *In memoria di Vincenzo Arangio-Ruiz*, «Realtà e problemi dell'educazione degli adulti», marzo-maggio 1964
- Lorenzetto A., *Le due educazioni degli adulti*, «Realtà e problemi dell'educazione degli adulti», marzo-aprile 1965
- Lorenzetto A., *Alcune note sulla nuova educazione degli adulti che sorge dall'alfabetizzazione*, «Realtà e problemi dell'educazione degli adulti», giugno-settembre 1965
- Lorenzetto A., *Mezzogiorno anno zero*, «Realtà e problemi dell'educazione degli adulti», gennaio-aprile 1968
- Lorenzetto A., *Una circolare ai Centri di cultura popolare*, «Realtà e problemi dell'educazione degli adulti»,
- Francesco Obinu, *I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna*, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

novembre-dicembre 1971

Lorenzetto A., *Lineamenti storici e teorici dell'educazione permanente*, 1976

Lorenzetto A., *Dal profondo Sud. Storia di un'idea*, 1994

Mannu G., *Gli inediti sardi di Aldo Capitini filosofo morale*, 2012

Mattei F., *ANIMI. Il contributo dell'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia alla storia dell'educazione (1910-1945)*, 2012

Melino M. (a cura di), *Riccardo Bauer*, 1985

Ministero della Pubblica Istruzione, *La scuola italiana dal 1946 al 1953*, 1953

Primo congresso nazionale dell'educazione popolare. Roma 2-5 maggio 1948. Atti del Congresso, «La Riforma della Scuola», giugno-luglio 1948

Monografie dei Centri di cultura popolare, «Realtà e problemi dell'educazione degli adulti», settembre-dicembre 1967

Organico delle attività dei Centri di cultura popolare. Anno 1965-66, «Realtà e problemi dell'educazione degli adulti», ottobre-dicembre 1965

Proposta di legge d'iniziativa dei Deputati Cassiani, Codignola e Valitutti presentata il 13 settembre 1967: Provvidenze a favore dell'Unione nazionale per la lotta contro l'analfabetismo, Camera dei Deputati, IV Legislatura. Disegni di legge e relazioni. N. 4359

Pruneri F., *L'Umanitaria e la massoneria*, «Annali di storia dell'educazione», 2004

Relazione sulle attività dei Centri di cultura popolare nell'anno 1969, «Realtà e problemi dell'educazione degli adulti», gennaio-febbraio 1970

Relazione conclusiva del Centro sperimentale di Sassari sull'attività di istruzione-formazione di soggetti adulti nell'anno 1969-70, «Realtà e problemi dell'educazione degli adulti», marzo-giugno 1970

Riunione del Collegio degli ispettori nazionali UNLA (7 febbraio 1967), «Realtà e problemi dell'educazione degli adulti», gennaio-aprile 1968

Sillano M., *Attività estive dei Centri di cultura popolare*, «Realtà e problemi dell'educazione degli adulti», luglio 1964

Un convegno organizzativo dei Centri di cultura popolare. Roma, 3-4 novembre 1968, «Realtà e problemi dell'educazione degli adulti», gennaio-aprile 1969

Unione contro l'Analfabetismo, *L'educazione degli adulti. Discussioni e esperienze*, 1953

Unione Nazionale per la Lotta contro l'Analfabetismo, *Un anno di lavoro. Dicembre 1947-Dicembre 1948*

Unione Nazionale per la Lotta contro l'Analfabetismo, *Specchio riassuntivo dell'attività dei Centri di cultura popolare. Situazione al 31 dicembre 1950*

Unione Nazionale per la Lotta contro l'Analfabetismo, *Relazione per l'anno 1953*

Unione Nazionale per la Lotta contro l'Analfabetismo, *Relazione di lavoro 1958*

Francesco Obinu, I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

3. Generale

- Aa. Vv., *Mario Bendiscioli storico*, 2003
- Aa. Vv., *Testimonianze su Vittorino Chizzolini*, 1986
- Ambrosoli L., *La scuola in Italia dal dopoguerra ad oggi*, 1982
- Avagliano M.-Palmieri M., *Gli internati militari italiani. Diari e lettere dai lager nazisti 1943-1945*, 2009
- Avagliano M.-Palmieri M., *Gli ebrei sotto la persecuzione in Italia. Diari e lettere 1938-1945*, 2011
- Barausse A., *L'Unione Magistrale Nazionale. Dalle origini al fascismo. 1901-1925*, 2002
- Barbagallo F., *Francesco Saverio Nitti*, 1984
- Bellatalla L.-Marescotti E. (a cura di), *I sentieri della Scienza dell'educazione*, 2011
- Bertoni Jovine D., *Storia della scuola popolare in Italia*, 1954
- Bianchi A. (a cura di), *L'istruzione in Italia tra Sette e Ottocento*, 2 voll., 2007-2012
- Boneschi M., *L'occhio del testimone*, 2008
- Bovet D., *Profilo di Pierre Bovet*, «Realtà e problemi dell'educazione degli adulti», ottobre-dicembre 1965
- Bovet P., *Scuole povere di ieri e di oggi*, «Realtà e problemi dell'educazione degli adulti», ottobre-dicembre 1965
- Caimi L., *Motivi pedagogici e impegno educativo in Antonio Pigliaru*, 2000
- Caizzi B., *Camillo e Adriano Olivetti*, 1962
- Candeloro G., *Storia dell'Italia moderna*, XI, 1986
- Canestri G.-Ricuperati G., *La scuola in Italia dalla legge Casati ad oggi*, 1976
- Cardia M., *Dalla ricostruzione al Piano di Rinascita (1947-1962)*, 1991
- Castronovo V. (a cura di), *L'Italia contemporanea. 1945-1975*, 1976
- Castronovo V., *1960. Il Miracolo Economico*, 2012
- Cifarelli M., *La funzione dell'educazione degli adulti nella programmazione della Cassa per il Mezzogiorno*, «Realtà e problemi dell'educazione degli adulti», marzo-aprile 1965
- Cingari G., *Giustino Fortunato*, 1984
- Cipolla C. M., *Istruzione e sviluppo. Il declino dell'analfabetismo nel mondo occidentale*, 2002
- Cives G. (a cura di), *La scuola italiana dall'Unità ai nostri giorni*, 1990
- Codignola E., *Le "scuolenuove" e i loro problemi*, 1968
- Colombo C. A.-Beretta Dragoni M. (a cura di), *Maria Montessori e il sodalizio con l'Umanitaria (1908-2008)*, 2008.
- Corsi M.-Sani R. (a cura di), *L'educazione alla democrazia tra passato e presente*, 2004
- Covato C.-Sorge A. M. (a cura di), *L'istruzione normale dalla legge Casati all'età giolittiana*, 1994
- Cubeddu S., *Sardisti. Viaggio nel Partito sardo d'azione tra cronaca e storia*, 2 voll., 1993-1995
- Daneo C., *La politica economica della ricostruzione. 1945-1949*, 1975
- De Caro G., *Gaetano Salvemini*, 1970

Francesco Obinu, I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

- De Fort E., *Storia della scuola elementare in Italia*, 1979
- De Fort E., *La scuola elementare dall'Unità alla caduta del fascismo*, 1996
- Del Corno N., «*L'abuso dei lumi*». *I reazionari e il problema dell'educazione nell'Italia del Risorgimento*, «Società e storia», 1998
- Dessanay S., *Il futuro dell'autonomia: dallo Stato monarchico allo Stato "policentrico"*, in *Cronologia della Sardegna autonomistica (1948-1985)*, 1985
- Dore G., *Lotta contro l'analfabetismo in Italia*, «Ichnusa», V-VI, 1950
- Dore G., *Luigi Sturzo*, «Ichnusa», IV, 1959
- Fiorini F.-Pagnoncelli L., *Quale alfabetismo. Storia e problemi dell'analfabetismo e dell'alfabetizzazione*, 1988
- Fortunato G., *Il Mezzogiorno e lo stato italiano. Discorsi politici (1880-1910)*, 2 voll., 1911
- Freinet C., *Le mie tecniche*, 1969
- Gaudio A., *La politica scolastica dei cattolici. Dai programmi all'azione di governo. 1943-1953*, 1991
- Goussot A., *La scuola nella vita. Il pensiero pedagogico di Ovide Decroly*, 2005
- Graff H. J., *Storia dell'alfabetizzazione occidentale*, III, *Tra presente e futuro*, 1989
- Hyttén E., *Il concetto di sviluppo di comunità*, «Realtà e problemi dell'educazione degli adulti», gennaio-marzo 1966
- Inzerillo G., *Storia della politica scolastica in Italia*, 1974
- Istituto centrale di statistica, *Morti e dispersi per cause belliche negli anni 1940-45*, 1957
- Istituto centrale di statistica, *Sommario di statistiche storiche italiane 1861-1955*, 1958
- Istituto nazionale di statistica, *L'Italia in 150 anni. Sommario di statistiche storiche 1861-2010*, 2011
- Ivone D.-Santillo M., *Alcide De Gasperi e la ricostruzione (1943-1948)*, 2006
- La situazione dell'analfabetismo in Italia*, «Realtà e problemi dell'educazione degli adulti», giugno-settembre 1965
- Knowles M. S. (et al.), *Quando l'adulto impara. Andragogia e sviluppo della persona*, 2008
- Loparco F., *La Sezione Maestre e Maestri della Camera del Lavoro di Milano*, 2014
- Lorenzetto A., *Alcune considerazioni sul Congresso di Teheran*, «Realtà e problemi dell'educazione degli adulti», ottobre-dicembre 1965
- Lorenzetto M., *Maria Montessori e l'educazione permanente*, «I problemi della pedagogia», gennaio-febbraio 1971
- Martinelli A., *La modernizzazione*, 1998
- Mayo P., *Gramsci, Freire e l'educazione degli adulti. Possibilità di un'azione trasformativa*, 2007
- Menapace A., *Stato attuale dell'edilizia scolastica e proposte di miglioramenti*, «La Riforma della Scuola», giugno 1949
- Montessori M., *Introduzione ad un metodo per insegnare a leggere e a scrivere agli adulti*, 1951
- Francesco Obinu, *I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna*, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

- Nitti F. S., *Nord e Sud*, 1900
- Nitti F. S., *L'Italia all'alba del secolo XX*, 1901
- Obinu F., «*Libertà*» e il problema della scuola tra *Costituente e Piano decennale (1945-1957)*, «*Bollettino di studi sardi*», 6, 2013
- Pagano E.-Vigo G., *Maestri e professori. Profili della professione docente tra Antico Regime e Restaurazione*, 2012
- Palmer Domenico R., *Processo ai fascisti. 1943-1948: storia di un'epurazione che non c'è stata*, 1996
- Pinna M. (a cura di), *Il Partito sardo d'azione nella storia della Sardegna contemporanea*, 1992
- Pruneri F., *La politica scolastica del Partito comunista italiano dalle origini al 1955*, 1999
- Pruneri F. (a cura di), *Il cerchio e l'ellisse. Centralismo e autonomia nella storia della scuola dal XIX al XXI secolo*, 2005
- Renzi E., *Comunità concreta. Le opere e il pensiero di Adriano Olivetti*, 2008
- Rochat G., *Le guerre italiane 1935-1943. Dall'Impero d'Etiopia alla disfatta*, 2005
- Ruju S., *La parabola della petrolchimica*, 2003
- Salvemini G., *Scritti sulla Questione Meridionale (1896-1955)*, 1955
- Sani R., *Le associazioni degli insegnanti cattolici nel secondo dopoguerra (1944-1958)*, 1990
- Sani R.-Tedde A. (a cura di), *Maestri e istruzione popolare in Italia tra Otto e Novecento*, 2003
- Santoni Rugiu A., *Storia sociale dell'educazione*, 1980
- Santoni Rugiu A. (a cura di), *Storia della scuola e storia d'Italia*, 1982
- Santoni Rugiu A., *Maestre e maestri. La difficile storia degli insegnanti elementari*, 2006
- Saraceno P., *Ricostruzione e pianificazione (1943-1948)*, 1974
- Salvemini T., *Previsioni sull'analfabetismo attuale in Italia*, «*La Riforma della Scuola*», giugno-luglio 1948
- Salvemini T., *Gli alunni delle scuole elementari dal 1861 al 1947*, «*La Riforma della Scuola*», giugno 1949
- Scaglia E., *Giovanni Calò nella pedagogia italiana del Novecento*, 2013
- Soddu F. (a cura di), *La "cultura della Rinascita". Politica e istituzioni in Sardegna (1950-1970)*, 1994
- Soddu F., *Il Piano di Rinascita della Sardegna: gli strumenti istituzionali e il dibattito politico*, in *Storia d'Italia. Le Regioni dall'Unità ad oggi. La Sardegna*, 1998
- Soddu P. (a cura di), *Le dimensioni dell'autonomismo e l'esperienza sarda*, 1990
- Soddu P. (a cura di), *Paolo Dettori. Scritti politici e discorsi autonomistici*, 1991
- Sotgiu G., *Movimento operaio e autonomismo. La "questione sarda" da Lussu a Togliatti*, 1977
- Susi F., *Scuola, società, politica, democrazia*, 2012
- Talamo G., *La scuola dalla legge Casati alla inchiesta del 1864*, 1960
- UNESCO, *World Conference of Ministers of Education on the Eradication of Illiteracy. Teheran, 8-19 September 1965*
- Vigo G., *Il contributo della spesa pubblica all'investimento in capitale umano in Italia (1870-1914)*,
- Francesco Obinu, I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

«Annales Cisalpines d'Histoire Sociale», 2, 1971

Vigo G., *Il maestro elementare italiano nell'Ottocento. Condizioni economiche e status sociale*, «Nuova Rivista Storica», 1974

Vigo G., «...*Quando il popolo cominciò a leggere*». *Per una storia dell'alfabetismo in Italia*, «Società e storia», 22, 1983

Vigo G., *Istruzione e sviluppo economico nell'età industriale*, in *La Storia*, VI, 1988

Francesco Obinu, *I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A (1949-1978). Il caso di studio della Sardegna*, Tesi di dottorato in Scienze dei sistemi culturali, Università degli studi di Sassari

INDICE

Introduzione	p. 1
Capitolo I. L'analfabetismo in Italia. L'attività di contrasto dello Stato e delle Associazioni culturali educative (1861-1947)	4
Capitolo II. Origine e caratteristiche dei Centri di cultura popolare	31
Capitolo III. I Centri di cultura popolare in Sardegna	82
Considerazioni conclusive	178
Appendice	183
Bibliografia	218